

MERJENJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA: OPIS METODOLOGIJE KVANTITATIVNE RAZISKAVE

TANJA ŠPES

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
tanja.spes@gmail.com

Merjenje medvrstniškega nasilja je v preteklosti potekalo predvsem z uporabo kvantitativnih metod, večinoma s samoocenjevalnimi vprašalniki, v zadnjih letih pa se pojav proučuje tudi s kvalitativnimi metodami in z metodo mešanih pristopov. V prispevku v uvodu na kratko orišemo merjenje medvrstniškega nasilja, nato pa se osredinimo na opis metodologije kvantitativne raziskave, ki smo jo izvedli v okviru projekta Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?. Ključni namen kvantitativne raziskave je bil preveriti vzajemen odnos med kazalniki socialne dinamike v razredu in vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje v celotnem šolskem letu, nato pa na podlagi podatkov oblikovati smernice, namenjene učencem in zaposlenim na šoli, za preprečevanje medvrstniškega nasilja in odzivanje nanj. V vzdolžni raziskavi s tremi merjenji, ki smo jo v šolskem letu 2022/2023 smo jo izvedli na 118 osnovnih šolah v Sloveniji, so sodelovali učenci 8. in 9. razreda.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.2.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.2)

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
medvrstniško nasilje,
merjenje,
kvantitativna raziskava,
metodologija,
samoporočanje,
vrstniško poročanje



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Merjenje medvrstniškega nasilja

Merjenje medvrstniškega nasilja je ključno za razumevanje pojava, njegovo preprečevanje in za načrtovanje ustreznih intervencij. Čeprav pri opredelitvi medvrstniškega nasilja še ni enotnega konsenza, se pri raziskovanju pogosto uporablja definicija, ki jo je oblikoval Olweus (1994) in ki medvrstniško nasilje opredeljuje kot namerno, ponavljajoče se agresivno dejanje, ki ga izvaja eden ali več vrstnikov nad posameznikom, med tistim, ki izvaja nasilje, in tistim, ki ga doživlja, pa obstaja neravnovesje moči. Volk idr. (2014) dodajajo, da je medvrstniško nasilje lahko tudi agresivno dejanje, ki se ne ponavlja, pomembno je namreč upoštevati tako pogostost kot intenziteto nasilnega vedenja in njegove posledice za žrtev. Medvrstniško nasilje se pojavlja v različnih oblikah, in sicer kot telesno, besedno, odnosno ali spletno nasilje, v zadnjih letih pa se kot posebna oblika izpostavlja tudi spolno nasilje.

Pojav medvrstniškega nasilja so proučevali predvsem s kvantitativnimi metodami, pri čemer je za pridobivanje podatkov na večjih vzorcih najbolj razširjena uporaba samoocenjevalnih vprašalnikov (Vivolo-Kantor idr., 2014). Njihova prednost je poleg časovne ekonomičnosti predvsem v tem, da učenci poročajo o svojih zaznavah, kar je še posebej pomembno pri medvrstniškem nasilju, kjer so lahko uporabljene prikrita oblika izvajanja oziroma doživljanja nasilja, ki jih drugi ne opazijo ali si jih napačno interpretirajo (Volk idr., 2017). Kljub prednostim takšnega pridobivanja podatkov so izsledki raziskav, ki vključujejo mere samoocenjevanja, med sabo težko primerljivi, saj so v različnih raziskavah uporabljeni različni vprašalniki z različnimi psihometričnimi lastnostmi, ki temeljijo na različnih definicijah medvrstniškega nasilja. Razlikujejo se tudi v številu postavk, pri čemer nekateri vključujejo eno samo postavko, medtem ko jih drugi zajemajo več. Lahko so večdimenzionalni, razlikujejo pa se tudi v podanih odgovornih lestvicah (Vivolo-Kantor idr., 2014). Nekateri vprašalniki vključujejo opredelitev medvrstniškega nasilja, udeleženci pa nato poročajo o izvajanju ali doživljanju nasilja, medtem ko so pri drugih opisana specifična vedenja, za katera udeleženci označijo ali jih izvajajo oziroma doživljajo (Furlong idr., 2010), pri čemer nekateri vprašalniki vključujejo zgolj izvajanje nasilnega vedenja, ne pa tudi doživljanja (Vivolo-Kantor idr., 2014). Dodatno je z vprašalniki težko ustrezati kriteriju neenakosti moči, saj pogosto ne zajamejo vseh vidikov kompleksnih socialnih interakcij med vrstniki. Pri merjenju prevalece medvrstniškega nasilja so zajeti različni časovni intervali, kdaj naj bi se

opisano vedenje dogajalo (Hunter idr., 2021). Samoocenjevanje je lahko pristransko tudi zaradi podajanja socialno zaželenih odgovorov, pa tudi precejevanja ali podcejevanja svojih izkušenj (Cornell in Brockenbrough, 2004).

Zaželeno je, da se pri proučevanju medvrstniškega nasilja ne zanaša samo na podatke, pridobljene z merami samoocenjevanja, temveč se uporabijo tudi mere vrstniškega poročanja oziroma vrstniških imenovanj ali poročanje učiteljev. Pri vrstniških imenovanjih učenci na postavkah, vezanih na nasilno vedenje ali viktimizacijo, navedejo imena tistih sošolcev, ki ustrezajo opisanim vedenjem. Pri poročanju učiteljev so učitelji tisti, ki imenujejo učence, ki izvajajo ali doživljajo nasilje, pri čemer pa je treba upoštevati, da se medvrstniško nasilje večinoma dogaja med odsotnostjo odraslih, zato morda učitelji nimajo vpogleda v razsežnost dogajanja medvrstniškega nasilja med učenci (Cornell in Brockenbrough, 2004). Raziskave (glej Cornell in Bandyopadhyay, 2010; Košir, 2019) kažejo zmerne povezave med podatki, pridobljenimi s samoocenjevanjem, in podatki, pridobljenimi z vrstniškim poročanjem ali poročanjem učiteljev, priporoča se torej uporaba več mer hkrati, saj tak način omogoča vpogled tako v samozaznave učencev kot tudi zaznave vrstnikov in/ali učiteljev (Cornell in Brockenbrough, 2004).

Veenstra in Huitsing (2021) poudarjata, da je medvrstniško nasilje skupinski pojav in ga je zato treba proučevati v skupini, kjer so prisotni različni odnosi med učenci, ki medvrstniško nasilje izvajajo, ga doživljajo in/ali opazujejo. Oblikovala sta tako imenovana vprašanja o omrežjih, vezana na odnose v skupini in vedenja učencev v skupini, tako učenci na primer odgovarjajo na vprašanja, nad kom izvajajo medvrstniško nasilje, kdo izvaja medvrstniško nasilje nad njimi, kdo se postavi zanje, je njihov najboljši prijatelj in podobno. Učenci torej poročajo o svojih odnosih, ki skupaj z ostalimi tvorijo informacije o vseh odnosih v skupini. Pri analizi socialnih omrežij poudarjajo predvsem pomen vzdolžnih raziskav, saj te na podlagi podatkov o odnosih in vedenjih učencev omogočajo vpogled v procese izbire prijateljev in medsebojnega vplivanja vrstnikov, kar je nadalje pomembno pri načrtovanju intervencij za preprečevanje medvrstniškega nasilja.

Medtem ko kvantitativne raziskave omogočajo informacije o pojavnosti, značilnostih, korelatih in napovednikih medvrstniškega nasilja (Acquadro Maran in Begotti, 2021), kvalitativno raziskovanje (npr. intervjuji, fokusne skupine, opazovanje, dnevniški zapisi) omogoča globlji vpogled v pojav in perspektivo

udeležencev, njihovo zaznavanje medvrstniškega nasilja in njihove izkušnje, s tem pa omogoča raziskovalcem, da bolje raziščejo, opišejo in interpretirajo medvrstniško nasilje ter načrtujejo in izvajajo učinkovitejše intervencije za preprečevanje medvrstniškega nasilja (Hutson, 2018; Spadafora idr., 2022). Pomen kvalitativnega raziskovanja medvrstniškega nasilja poudarja tudi Torrance (2000); pravi, da je medvrstniško nasilje nujno proučevati v kontekstu, v katerem se dogaja.

V zadnjih letih se pri proučevanju medvrstniškega nasilja pogosto uporablja pristop mešanih metod, ki omogoča poglobljeno, bolj celostno razumevanje pojava, kot če bi uporabili kvantitativno in kvalitativno metodo posebej (Hong in Espelage, 2011).

Prednosti združevanja obeh metod so odpravljanje pomanjkljivosti uporabe vsake metode posebej, pridobivanje podatkov, ki bi jih lahko z uporabo ene same metode spregledali, bogatejša interpretacija izsledkov raziskave in komplementarnost podatkov. Prav tako triangulacija zagotavlja večjo konvergentno veljavnost ugotovitev (Greene idr., 1989). Uporaba pristopa mešane metode omogoča boljši uvid v pojav medvrstniškega nasilja, vodi do novih spoznanj, prav tako pa lahko morebitna razhajanja v rezultatih posamezne metode vodijo v rekonceptualizacijo raziskovalnih vprašanj in načrtovanje nadaljnjih raziskav, s tem pa poglobljijo razumevanje medvrstniškega nasilja (Hong in Espelage, 2011).

V okviru projekta Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli? smo izvedli tako kvantitativno raziskavo, ki jo bomo natančneje opisali v tem poglavju, kot tudi kvalitativno raziskavo, ki je opisana v poglavju *Kvalitativno raziskovanje medvrstniškega nasilja: utemeljitev in izhodišča*.

2 Namen raziskave

Ključni namen kvantitativne raziskave je bil preveriti vzajemen odnos med kazalniki socialne dinamike v razredu in vključenostjo učencev v medvrstniško nasilje med šolskim letom. Pri tem smo se osredinili na preverjanje značilnosti na dveh ravneh – ravni učencev in ravni razreda.

Na ravni učencev smo proučevali vlogo učencev v medvrstniškem nasilju, se pravi njihovo izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja tako v oddelku kot na spletu ter udeležnost v različnih vlogah opazovalcev. Podatke smo pridobili na podlagi mer samoporočanja in vrstniških nominacij (podrobneje opisani v nadaljevanju).

Nadalje nas je zanimal psihosocialni položaj učenca v razredu, pri čemer smo z merami samoporočanja pridobili podatke o zaznani opori vrstnikov in zaznani kakovosti odnosa med učitelji in učenci, z mero vrstniških nominacij pa smo preverjali sociometrični položaj učencev v oddelku, priljubljenost in prosocialno vedenje. Proučili smo tudi učno zavzetost in socialne cilje učencev.

Na ravni razreda so nas zanimale moralna nezavzetost razreda in razredne norme, da je mogoče priljubljenost v razredu doseči z agresivnim ali prosocialnim vedenjem.

3 Postopek zbiranja podatkov

Podatke kvantitativne raziskave smo zbirali v celotnem šolskem letu 2022/2023, saj je šlo za vzdolžno raziskavo s tremi merjenji, pri čemer so učenci baterijo vprašalnikov, ki je natančneje opisana v nadaljevanju, izpolnjevali na začetku (oktober, november, december 2022), v sredini (februar, marec 2023) in koncu (maj, junij 2023) šolskega leta. Pri izvedbi raziskave so nam pri prvem in drugem merjenju pomagali svetovalni delavci s 118, v tretjem merjenju pa s 117 osnovnih šol iz celotne Slovenije. Šole so se k sodelovanju prijavile na podlagi javnega vabila. Raziskavo je odobrila Komisija za etičnost raziskovanja na Filozofski fakulteti (KER FF).

Svetovalni delavci so se pred izvedbo raziskave udeležili kratkega spletnega izobraževanja, v katerem so jim bila podana navodila za izvedbo raziskave, dodatno pa so prejeli še natančna pisna navodila. Po vsakem merjenju so izpolnjene vprašalnike vrnili raziskovalcem skupaj z obrazcem, kjer so navedli število prisotnih in odsotnih učencev na dan merjenja, njihov spol in morebiten status posebnih potreb, nadarjenosti, status tujca, ali gre za novega učenca na šoli, ob prvem merjenju pa tudi podatek o etnični pripadnosti in zaključnih ocenah pri slovenščini, matematiki in prvem tujem jeziku v preteklem šolskem letu.

V raziskavi so sodelovali učenci oddelkov 8. in 9. razreda, v katerih so svetovalni delavci in delavke na šolah zbrali vsaj 90 % informiranih soglasij staršev za sodelovanje otroka v raziskavi. Pri nadaljnjih analizah smo upoštevali odgovore tistih učenk in učencev, ki so odgovorili na vsaj 80 % postavk na posameznem vprašalniku.

Vprašalnik v natisnjeni obliki so učenci izpolnjevali v slovenskem jeziku, pripravili pa smo tudi različice vprašalnikov v angleškem, albanskem, hrvaškem, bosanskem, srbskem in ukrajinskem jeziku. Pri teh različicah ne gre za priredbe vprašalnikov, temveč zgolj za prevode, za katere smo se odločili na podlagi najštevilčnejše zastopanosti posameznih jezikov v oddelkih sodelujočih osnovnih šol, saj smo v raziskavo želeli vključiti čim več učencev iz posameznih oddelkov.

Odgovore učencev smo pridobili s samoporočanjem in z vrstniškimi nominacijami. Zaradi slednjih smo vsem učencem dodelili šifre in jim ob izpolnjevanju vprašalnika zagotovili šifrant s šiframi vseh sošolcev, tako da so na vprašanjih, ki so zahtevala vrstniška imenovanja, namesto imen sošolk in sošolcev, navajali šifre. Učenci so imeli za izpolnjevanje vprašalnika na voljo 45 minut.

4 Udeleženci

V raziskavi je pri prvem in drugem merjenju sodelovalo 118, pri tretjem merjenju pa 117 osnovnih šol. Pri prvem merjenju je vprašalnik izpolnjevalo 6395 osnovnošolcev, starih od 12 do 16 let ($M = 13,43$ let, $SD = 0,64$), od tega jih je 3174 (49,6 %) obiskovalo 8. razred, 3221 (50,4 %) pa 9. razred. 3196 se jih je identificiralo kot moških, 3198 kot žensk, ena oseba spola ni opredelila.

Pri drugem merjenju je sodelovalo 6252 osnovnošolcev, 3114 (49,8 %) osmošolcev in 3138 (50,2 %) devetošolcev, pri čemer jih je bilo 3099 (49,6 %) moškega spola, 3152 (50,2 %) ženskega spola, ena oseba spola ni opredelila.

Pri tretjem merjenju je sodelovalo 3034 (49,8 %) osmošolcev in 3060 (50,2 %) devetošolcev, skupno torej 6094 učenk in učencev, od tega 3057 (50,2 %) fantov, 3036 (49,8 %) deklet, ena oseba spola ni opredelila.

5 Pripomočki

Učenci so izpolnjevali spodaj opisano baterijo vprašalnikov, ki je temeljila na samoporočanju in vrstniških imenovanjih.

Sociodemografska vprašanja so zajemala spol, starost, razred in zaključne ocene učenca pri slovenščini, matematiki in prvem tujem jeziku v preteklem šolskem letu, učenčevo etnično pripadnost in jezik, ki ga govori doma.

Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (APRI-BT: *Adolescent peer relationships index-bully target*; Parada, 2000; slovenska priredba Košir idr., 2019) vsebuje skupno 36 postavk, od tega je 18 postavk vezanih na izvajanje nasilnega vedenja in 18 postavk vezanih na viktimizacijo – doživljanje nasilnega vedenja.

Nasilno vedenje zajema podlestvice besedno nasilje (primer postavke: »sem imel nesramne pripombe o sošolcu/sošolki«), fizično nasilje (primer postavke: »sem potiskala sošolca/sošolko«) in odnosno nasilje (primer postavke: »sem sošolca/sošolko namerno izključila iz aktivnosti, ki jih počnemo z ostalimi sošolci«). Viktimizacija vključuje podlestvice besedna viktimizacija (primer postavke: »se je sošolec/sošolka norčevala iz mene«), fizična viktimizacija (primer postavke: »me je sošolec/sošolka potiskala«) in odnosna viktimizacija (primer postavke: »me je sošolec/sošolka ignorirala, ko je bil/a s svojimi prijatelji«).

Učenci so odgovarjali po šeststopenjski lestvici, in sicer 1 – nikoli, 2 – manj kot enkrat na mesec, 3 – enkrat ali dvakrat na mesec, 4 – enkrat na teden, 5 – nekajkrat na teden, 6 – vsak dan, pri čemer se je pogostost nanašala na izvajanje ali doživljanje medvrstniškega nasilja v oddelku v zadnjih dveh mesecih. V navodilih smo na lestvici izvajanja nasilnega vedenja poudarili, da gre za dejanja, ki jih je učenec storil sošolcem, ki so šibkejši, manj priljubljeni ali manj vplivni od njega, na lestvici viktimizacije pa smo poudarili, da gre za dejanja učencev, ki so močnejši, vplivnejši in bolj priljubljeni od učenca, ki so mu bila ta dejanja storjena.

Koeficienti notranje skladnosti se na poddimenzijah gibljejo med 0,90 in 0,92 (Marsh idr., 2011). Na tem vzorcu koeficienti notranje skladnosti znašajo za podlestvico besedno nasilje pri prvem merjenju 0,82, drugem merjenju 0,84 in tretjem merjenju 0,88; za podlestvico fizično nasilje pri prvem merjenju 0,81, drugem merjenju 0,83

in tretjem merjenju 0,88 ter za odnosno nasilje pri prvem merjenju 0,75, pri drugem merjenju 0,78 in tretjem merjenju 0,86. Koeficienti notranje skladnosti znašajo za podlestvico besedna viktimizacija pri prvem merjenju 0,89, drugem merjenju 0,89 in tretjem merjenju 0,91; za podlestvico fizična viktimizacija pri prvem merjenju 0,84, drugem merjenju 0,85 in tretjem merjenju 0,88 ter za podlestvico odnosna viktimizacija pri prvem merjenju 0,85, drugem merjenju 0,86 in tretjem merjenju 0,89.

Vprašalnik spletnega nasilja (*Revised Adolescent Peer Relations Instrument; Griželj idr., 2012*). Pri pripravi kratke različice vprašalnika smo izhajali iz vsebinske veljavnosti – ocen ustreznosti in jasnosti ter eksploratorne in konfirmatorne faktorске analize, s katerimi smo preverjali nasičenosti posameznih postavk. Postavke, ki so ustrezale vsem kriterijem (ustreznost, jasnost, nasičenost > 0,45), smo nato podrobneje pregledali in izločili tiste postavke, ki so si bile vsebinsko preveč podobne. Prav tako smo postavke prilagodili glede na komentarje ocenjevalcev. Vprašalnik vsebuje šest postavk o nasilnem vedenju (primer postavke: »sem sošolcu/sošolki poslal sporočilo, za katerega sem vedel, da ga/jo bo prizadelo«) in šest postavk o viktimizaciji (primer postavke: »je sošolec/sošolka ustvaril nesramen profil o meni«).

Učenci so odgovarjali po šeststopenjski lestvici, in sicer 1 – nikoli, 2 – manj kot enkrat na mesec, 3 – enkrat ali dvakrat na mesec, 4 – enkrat na teden, 5 – nekajkrat na teden, 6 – vsak dan, pri čemer se je pogostost nanašala na izvajanje ali doživljanje medvrstniškega nasilja med sošolci na spletu v zadnjih dveh mesecih.

Za podlestvico nasilje znašajo koeficienti notranje skladnosti na tem vzorcu pri prvem merjenju 0,77, drugem merjenju 0,76 in tretjem merjenju 0,85, za podlestvico viktimizacija pa 0,81 pri prvem in drugem merjenju ter 0,87 pri tretjem merjenju.

Vprašalnik vloge opazovalcev (*Adolescent Peer Relations Instrument: Participant Roles; Parada, 2006*) meri različne vloge, ki jih učenci zavzemajo kot opazovalci medvrstniškega nasilja. Vprašalnik vsebuje 24 postavk, kjer je po šest postavk povezanih s posamezno vlogo učenca v medvrstniškem nasilju, glede na pojav posameznih vedenj:

- aktivno spodbujanje nasilja, pri čemer učenec nasilje podpre na način, da se pridruži učencem, ki nasilje izvajajo (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi se mu pridružil.«);
- zagovarjanje žrtve, kjer skuša učenec nasilje preprečiti oziroma ga ustaviti, na primer se postavi za viktimizirane učence ali o dogajanju poročča učiteljem ali drugim odraslim na šoli (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi s prijatelji skušal zaustaviti nasilje.«);
- pasivno spodbujanje nasilja, kjer se učenec medvrstniškega nasilja aktivno ne udeleži, a ga podpira tako, da dogajanje opazuje, včasih tudi odobrava (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi opazoval in se smejal, ne bi se pridružil.«);
- ignoriranje medvrstniškega nasilja, pri čemer učenci ne želijo biti vpleteni, medvrstniško nasilje ignorirajo, se umaknejo (primer postavke: »Če bi v razredu videl, da nekdo izvaja nasilje, bi odšel stran.«).

Učenci so po šeststopenjski lestvici od 1 – sploh ne drži do 6 – popolnoma drži odgovarjali, koliko je opisano vedenje značilno zanje, ko sošolci izvajajo različne oblike nasilja nad drugimi sošolci.

Izvorni vprašalnik dosega ustrezno notranjo zanesljivost posameznih faktorjev, pri čemer Marsh idr. (2011) poročajo o ustreznih koeficientih notranje skladnosti za aktivno spodbujanje nasilja ($\alpha = 0,78, 0,86, 0,87$), zagovarjanje žrtve ($\alpha = 0,89, 0,91, 0,92$), pasivno spodbujanje nasilja ($\alpha = 0,88, 0,90, 0,91$) in ignoriranje medvrstniškega nasilja ($\alpha = 0,87, 0,89, 0,91$).

Tudi na tem vzorcu dosega vprašalnik ustrezno notranjo zanesljivost za aktivno spodbujanje nasilja ($\alpha = 0,72, 0,76, 0,82$), zagovarjanje žrtve ($\alpha = 0,89, 0,91, 0,92$), pasivno spodbujanje nasilja ($\alpha = 0,78, 0,82, 0,84$) in ignoriranje medvrstniškega nasilja ($\alpha = 0,76, 0,80, 0,83$).

Lestvica moralne nezavzetosti (*Moral Disengagement in Peer Victimization Scale*; Thornberg idr., 2019) vsebuje 18 postavk, vezanih na moralno nezavzetost, ki vključuje moralno opravičevanje, razpršeno odgovornost in prelaganje krivde na žrtev.

Učenci so na sedemstopenjski odgovorni lestvici od 1 – ne strinjam se do 7 – strinjam se označili, koliko se s posamezno postavko strinjajo (primer postavke: »Če nas je veliko takih, ki izključimo sošolca/sošolko, si je zato sam/a kriv/a.«).

Thornberg idr. (2019) poročajo o koeficientih notranje skladnosti 0,82 in 0,87. Na našem vzorcu notranja zanesljivost vprašalnika znaša 0,85 pri prvem merjenju, 0,88 pri drugem merjenju in 0,91 pri tretjem merjenju.

Lestvica zaznane opore vrstnikov (*Classroom Life Instrument*; Johnson idr., 1983) zajema pet postavk, ki merijo samozaznano oporo vrstnikov. Učenci so na petstopenjski lestvici od 1 – nikoli do 5 – vedno odgovorili, kako pogosto se počutijo tako, kot je zapisano (primer postavke: »Mojim sošolcem je pomembno, kako se počutim.«).

Avtorji lestvice (Johnson idr., 1983) poročajo o zadovoljivi notranji skladnosti lestvice (Cronbachov $\alpha = 0,78$), ki se je pokazala tudi na našem vzorcu pri vseh treh merjenjih ($\alpha = 0,87, 0,89, 0,91$).

Lestvica socialnih ciljev (*Social status goals and social status insecurity*; Li in Wright, 2014) meri cilje priljubljenosti, cilje všečnosti in negotovost glede socialnega položaja. Sestavljena je iz 17 postavk. Podlestvica cilji priljubljenosti vsebuje šest postavk (primer: »Med svojimi sošolci želim biti priljubljena.«), podlestvica cilji všečnosti pet postavk (primer postavke: »Želim si, da me sošolci prepoznajo kot dobro osebo.«) in podlestvica negotovost glede socialnega položaja šest postavk (primer postavke: »Zdi se mi, da je moj položaj med sošolci v razredu ogrožen.«).

Učenci so odgovarjali po petstopenjski odgovorni lestvici, 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto in 5 – vedno.

Koeficienti notranje skladnosti znašajo za dimenzijo cilji priljubljenosti 0,83, za dimenzijo cilji všečnosti 0,73 in za dimenzijo negotovost glede socialnega položaja 0,85 (Li in Wright, 2014). Na tem vzorcu znašajo koeficienti notranje skladnosti za dimenzijo cilji priljubljenosti pri prvem merjenju 0,84, pri drugem in tretjem merjenju pa 0,86. Koeficienti notranje skladnosti za dimenzijo cilji všečnosti znašajo pri prvem merjenju 0,74, pri drugem merjenju 0,79 in tretjem merjenju 0,83.

Koeficienti notranje skladnosti za dimenzijo negotovost glede socialnega položaja znašajo pri prvem merjenju 0,83, drugem merjenju 0,85 in tretjem merjenju 0,86.

Lestvica kakovosti odnosa med učenci in učitelji je del lestvice *Inclusive Classroom Climate* (OECD, 2018). Pri kakovosti odnosa med učenci in učitelji smo vključili tako pozitivni kot negativni vidik. Učenci so pri pozitivnem vidiku, ki vsebuje osem postavk, odgovarjali, za koliko učiteljev veljajo opisane trditve na štiristopenjski lestvici od 1 – nihče ali skoraj nihče od učiteljev, 2 – nekateri učitelji, 3 – večina učiteljev, do 4 – vsi ali skoraj vsi učitelji (primer postavke: »Učitelji me jemljejo resno.«). Pri negativnem vidiku, ki vsebuje sedem postavk, so učenci odgovarjali, kako pogosto so se dogajale opisane stvari na štiristopenjski lestvici od 1 – nikoli ali skoraj nikoli, 2 – enkrat na mesec, 3 – enkrat na teden, do 4 – vsak dan ali skoraj vsak dan (primer postavke: »Učitelji so me ocenili strožje kot druge sošolce.«).

Roczen idr. (2020) navajajo notranji koeficient skladnosti na slovenskem vzorcu 0,87 za pozitivni vidik in 0,77 za negativni vidik. Na našem vzorcu so se pokazali ustrezni koeficienti notranje skladnosti tako za pozitivni vidik ($\alpha = 0,89, 0,91, 0,94$) kot tudi za negativni vidik ($\alpha = 0,79, 0,83, 0,86$).

Vprašalnik učne zavzetosti (*Behavioural and cognitive engagement in schoolwork*; Assor idr., 2002) se nanaša na vedenjski in kognitivni vidik učne zavzetosti učenca. Vsebuje šest postavk (primer postavke: »Pri učnih urah se trudim, da bi izgledala zaposlena, a v resnici ne sledim pouku.«), od katerih se dve obratno vrednotita. Učenci so na postavke odgovarjali po petstopenjski lestvici od 1 – nikoli ne drži do 5 – vedno drži.

Koeficient notranje skladnosti za izvorni vprašalnik znaša 0,72 (Assor idr., 2002), na našem vzorcu pa 0,74 pri vseh treh meritvah.

Vrstniška imenovanja

Učenci so na vprašanja, vezana na sociometrični položaj učenca, nasilno vedenje, viktimizacijo, vloge opazovalcev, priljubljenost in prosocialno vedenje odgovarjali tudi z vrstniškimi imenovanji, pri čemer so navajali dodeljene šifre sošolk in sošolcev, ki so bile zapisane na šifrantu.

Zanimalo nas je, s kom se učenci v razredu najraje in s kom najmanj radi družijo. Odgovore učencev smo omejili na tri izbire, se pravi, da so pri vseh vprašanih zapisali šifre do treh sošolk ali sošolcev.

Pri vprašanih o nasilnem vedenju (»kdo izmed tvojih sošolk in sošolcev je tisti, ki se pogosto spravlja na druge?«) in viktimizaciji (»kdo izmed tvojih sošolk in sošolcev je tisti, na katerega se drugi pogosto spravlja?«) tako v razredu kot na spletu so učenci navedli šifre vseh tistih sošolk in sošolcev, za katere so menili, da ustrezajo opisu, navedli pa so lahko tudi svojo šifro.

Učenci so pri opisih različnih vedenj vlog opazovalcev navedli šifre vseh tistih sošolcev, ki so ustrezali opisu, pri čemer se je vprašanje »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se takemu vedenju pridruži, na primer se tudi začne spravlja na sošolce?« navezovalo na aktivno spodbujanje nasilja; vprašanje »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se postavi za sošolce, na katere se drugi spravlja?« na zagovarjanje žrtve; vprašanje »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki se s takim vedenjem strinja, ne da bi se mu pridružil?« na pasivno spodbujanje nasilja ter »kdo izmed tvojih sošolcev je tisti, ki ne naredi nič, ko se drugi spravlja na sošolce?« na ignoriranje medvrstniškega nasilja. Pri opisih posameznih vedenj so lahko navedli tudi svojo šifro.

Pri vprašanih, kdo je najbolj priljubljen v razredu ter kdo je prijazen do drugih in pripravljen pomagati, smo odgovore učencev omejili na tri izbire, se pravi, da so pri vseh vprašanih zapisali šifre do treh sošolk ali sošolcev, navedli pa so lahko tudi svojo šifro.

Za vse postavke, vezane na vrstniška imenovanja smo surove vrednosti standardizirali glede na oddelek in za oddelek izračunali tudi delež. Na podlagi standardiziranih vrednosti vrstniških imenovanj za kriterij druženje v oddelku smo izračunali tudi socialno preferenčnost in socialni vpliv ter glede na kriterije klasiifikacijskega sistema Coie in Dodge (1988), natančneje opisanega v spodnji tabeli, učence umestili v pet sociometričnih skupin, in sicer skupino priljubljenih, skupino zavrnjenih, skupino povprečnih, skupino kontroverznih in skupino prezrtih učencev.

Tabela 1: Kriteriji za umestitev učencev v sociometrične skupine (Coie in Dodge, 1988)

Sociometrična skupina	Socialna preferenčnost (S_p)	Socialni vpliv (S_v)
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 (S_p) = $Z_p - Z_n$; socialni vpliv (S_v) = $Z_p + Z_n$.

Viri

- Acquadro Maran, D. in Begotti, T. (2021). Measurement Issues Relevant to Qualitative Studies. V Peter K. Smith in James O'Higgins Norman (ur.). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 233–249). Wiley Blackwell.
- Assor, A., Kaplan, H. in Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Cornell, D. G. in Brockenbrough, K. (2004). Identification of Bullies and Victims: A Comparison of Methods. *Journal of School Violence*, 3(2–3), 63–87. https://doi.org/10.1300/J202v03n02_05
- Cornell, D. G. in Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of Bullying. V Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (ur.). *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (str. 265–276). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.2307/1130578>
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., Greif Green, J. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. V Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (ur.). *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (str. 328–345). Routledge.
- Griezel, L., Finger, R. L., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G. in Yeung, A. S. (2012). Uncovering the Structure of and Gender and Developmental Differences in Cyber Bullying. *The Journal of Educational Research*, 105, 442–455. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629692>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. in Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Hong, J. S. in Espelage, D. L. (2011). A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. *Educational Review*, 64(1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598917>
- Hunter, S. C., Noret, N. in Boyle, J. M. E. (2021). Measurement Issues Relevant to Questionnaire Data. V Peter K. Smith in James O'Higgins Norman (ur.). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 179–195). Wiley Blackwell.
- Hutson E. (2018). Integrative Review of Qualitative Research on the Emotional Experience of Bullying Victimization in Youth. *Journal of School Nursing*, 34(1), 51–59. <https://doi.org/10.1177/1059840517740>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. in Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 114(1), 135–142. <https://doi.org/10.1080/00223980.1983.9915406>
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2019). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Li, Y. in Wright, M. F. (2014). Adolescents' social status goals: Relationships to social status insecurity, aggression, and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 146–160. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J., Parada, R. H., Craven, R. G. in Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701–732. <https://doi.org/10.1037/a0024122>
- OECD (2018). *PISA 2018 Global Competence Questionnaire*. <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Parada, R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Penright South, DC, Australia: Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Parada, R. H. (2006). Adolescent Peer Relations Instruments: Participation Role - APRI. PR. V: R. H. Parada. *School Bullying: Psychosocial Determinants and Effective Intervention. Volume I* (doktorska disertacija). University of West Sidney.
- Spadafora, N., Volk, A. A., Dane, A. V. (2022). Using Qualitative Methods to Measure and Understand Key Features of Adolescent Bullying: A Call to Action. *International Journal of Bullying Prevention* 4, 230–241. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00116-y>
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. in Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence*, 18, 585–596. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1636383>
- Torrance, D. A. (2000). Qualitative studies into bullying within special schools. *British Journal of Special Education*, 27, 16–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00151>
- Veenstra, R. in Huising, G. (2021). Social Network Approaches to Bullying and Victimization. V Peter K. Smith in James O'Higgins Norman (ur.). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (str. 196–214). Wiley Blackwell.
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 423–434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>
- Volk, A. A., Dane, A. V., Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A Theoretical Redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>