

ODNOSI Z UČITELJI IN ZAZNANA OPORA VRSTNIKOV KOT DEJAVNIK MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

ANA KOZINA

Pedagoški inštitut, Ljubljana, Slovenija
ana.kozina@pei.si

Učitelji so pomembni graditelji občutka varnosti in sprejetosti v razredu in s tem ključni pri preprečevanju in zmanjševanju medvrstniškega nasilja. Prispevek raziskuje pozitivne in negativne vidike odnosov učencev z učitelji ter vlogo vrstniške opore pri doživljanju in izvajanju medvrstniškega nasilja v enem šolskem letu. Podatki kažejo pomemben porast izvajanja (ne pa tudi doživljanja) medvrstniškega nasilja med šolskim letom ter pomembno vlogo kontekstov, to je učiteljskega in vrstniškega. Učenci, ki navajajo več pozitivnih in manj negativnih vidikov odnosov z učitelji, poročajo o manj izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja. Učenci z več vrstniške opore poročajo o manj doživljanja medvrstniškega nasilja. V priporočilih za prakso poudarjamo krepitev odnosne kompetentnosti učiteljev ter socialnega in čustvenega učenja v razredih.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.2.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.2.2025.7)

ISBN
978-961-286-951-9

Ključne besede:
učitelji,
vrstniki,
odnosi,
medvrstniško nasilje,
odnosna kompetentnost

1 Uvod

Raziskovanje izvajanja in doživljanja medvrstniškega nasilja vključuje tudi raziskovanje kontekstov, znotraj katerih se to pojavlja (Hong in Espelage, 2012; Thomas idr., 2018), to je kontekst šole. Pomen kontekstov poudarjata razvojno-sistemska teorija (Overton, 2015) in Bronfenbrennerjev ekološki model (1979). Oba navajata vpliv večnivojskih interakcij, kot je na primer odnos med učenci in učitelji, na izide na ravni učencev. Še posebej pomembne so dolgotrajne interakcije, torej interakcije med posameznikom, npr. učencem, in učitelji skozi daljša časovna obdobja, npr. v enem šolskem letu (Bronfenbrenner in Morris, 1998). V kontekstu šole so tako učitelji ključni, predvsem kot graditelji odnosov tako z učenci kot tudi, posredno z razredno klimo in občutkom varnosti in sprejetosti, med učenci (Hamre idr., 2013; Pianta, 1999; Verschueren in Koomen, 2012).

V raziskovanju odnosov med učenci in učitelji lahko opazimo pozitivne (toplina, bližina, skrb, čustvena podpora) in tudi negativne vidike (konflikti, nezadovoljstvo, nepoštena obravnava). Pri pozitivnih vidikih odnosov se učenci počutijo varne v odnosu, lahko dejavno vstopajo v razredno okolje, učinkoviteje uravnavajo svoja čustva, učinkoviteje rešujejo konflikte, imajo več občutka lastne vrednosti in predvsem ustvarjajo podobne podporne odnose tudi v vrstniških interakcijah (npr. Sabol in Pianta, 2012; Verschueren in Koomen, 2012). Učenci na primer pogosteje poročajo o svojih težavah z vrstniki, če imajo z učitelji pozitiven odnos. Tako lahko učitelji prej prepoznajo izpostavljenost nasilju ter hitreje in učinkoviteje obravnavajo medvrstniško nasilje (Reavis idr., 2010). Hkrati se tudi bolj odzivajo na potrebe učencev, s katerimi imajo pozitivne odnose. Odnos je sicer dvosmeren, kar pomeni, da izvajanje in doživljanje medvrstniškega nasilja učencev vpliva tudi na kakovost njihovih odnosov z učitelji (Demol idr., 2020). Vendarle pa je v odnosu med učenci in učitelji odrasla oseba tista, ki s svojo odnosno kompetentnostjo prevzame odgovornost za kakovost odnosa in tako deluje podporno (Jull in Jensen, 2002).

Raziskave vpliva pozitivnih in podpornih odnosov med učenci in učitelji na različne izide na ravni učencev so razmeroma pogoste (za pregled glej Wentzel, 2009), manj pozornosti pa je namenjene negativnim vidikom teh odnosov. Ti so enako pomembni ali celo pomembnejši kot pozitivni. Na primer, raziskave kažejo, da učenci, ki imajo negativen odnos s svojim učiteljem, zamujajo pomembne priložnosti za socialno in čustveno učenje, kar jih lahko izpostavi večjim težavam pri prilagajanju

(Brendgen idr., 2007). Če so učenci v manj podpornih ali celo negativnih odnosih z učitelji, lahko to vodi v vedenje, ki temelji na izkazovanju moči in povračilnih ukrepih v odnosih z vrstniki, in s tem v kompenzacijo za nesprejetost pri učitelju (npr., Weyns idr., 2019). Prav tako so lahko učenci, ki nimajo podpornih odnosov z učitelji, pogosteje izpostavljeni medvrstniškemu nasilju in o njem redkeje poročajo učiteljem (Bjereld, 2018).

Raziskave, ki so prečno proučevale odnos med pozitivnimi odnosi z učitelji in medvrstniškim nasiljem, ugotavljajo negativen odnos; bolj pozitivni odnosi se povezujejo z manj izvajanja in doživljanja nasilja v otroštvu in mladostništvu (Bae idr., 2019, Hong idr., 2020). Vzdolžne raziskave ugotavljajo podobno, torej pozitiven odnos z učitelji kot varovalni dejavnik doživljanja nasilja (Runions in Shaw, 2013, Serdiouk idr., 2016). Vendarle pa vse raziskave tega ne potrjujejo (npr. Elledge idr., 2016; Troop-Gordon in Kopp, 2011). Obstaja le nekaj raziskav, ki so proučevale vpliv negativnih odnosov z učitelji na socialne in čustvene izide učencev, npr. depresivnost in anksioznost (Murray in Greenberg, 2000; Schwab in Rossmann, 2019) ter medvrstniško nasilje (Espelage idr., 2015). Raziskave, ki so prečno proučevale odnos med negativnimi odnosi z učitelji in medvrstniškim nasiljem, ugotavljajo pozitivno povezanost negativnih odnosov in izvajanja medvrstniškega nasilja (npr. Espelage idr., 2015) ter doživljanja medvrstniškega nasilja (npr. Marengo idr., 2019). Tudi v tem primeru nekatere raziskave ne pokažejo pomembnih povezav (npr. Garner idr., 2014).

Dodatne vpogledе dajejo ugotovitve metaanaliz, ki hkrati zajamejo ugotovitve več raziskav. Na primer, metaanaliza Bokkela in sodelavcev (2022) je pokazala negativne, nizke do srednje povezanosti med odnosi učencev z učitelji ter izvajanjem in tudi doživljanjem medvrstniškega nasilja. Dodatne vzdolžne analize znotraj te metaanalize so razkrile, da pozitiven odnos z učitelji vodi v manj izpostavljenosti medvrstniškemu nasilju ob nadzorovanju odnosa med odnosi z učitelji in izpostavljenostjo medvrstniškemu nasilju ob začetnem merjenju. Negativni vidiki odnosov so se izkazali kot bolj povezani z doživljanjem medvrstniškega nasilja v primerjavi s pozitivnimi vidiki odnosov, kar pa se ni izkazalo za izvajanje medvrstniškega nasilja. Podobno v svoji metaanalizi ugotavlja tudi Lei s sodelavci (2016). Hkrati metaanalize izpostavijo pomanjkanje vzdolžnih raziskav pri raziskovanju odnosa med kakovostjo odnosa z učitelji ter izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja. Posamezni primeri raziskav kažejo, da pozitivni učinki

odnosov z učitelji vztrajajo med šolskim letom (Serdiouk idr., 2016) in v več šolskih letih (Runions in Shaw, 2013).

Poleg opore učiteljev sta v razredu pomembni tudi opora in povezanost z vrstniki. Učenci, ki pogosteje doživljajo medvrstniško nasilje, so tudi pogosteje nesprejeti pri vrstnikih, imajo nižji socialni status v skupini in v šoli poročajo o manj prijateljskih vezeh. Učenci, ki izvajajo medvrstniško nasilje, pa imajo pogosto visok socialni status, so med vrstniki priljubljeni in poročajo o več prijateljskih vezeh (Košir idr., 2020, Pečjak idr. 2021, Salmivalli in Peets, 2018).

V poglavju bomo z uporabo podatkov raziskave *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?* proučili odnos (1) med pozitivnimi in negativnimi vidiki odnosov med učenci in učitelji na začetku šolskega leta ter izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja med šolskim letom in (2) med zaznano oporo vrstnikov ob začetku šolskega leta in izvajanjem in doživljanjem medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Vključitev obeh vrst opore, tako učiteljske kot vrstniške, nam bo omogočilo širši pregled kontekstualnih dejavnikov, za katere predpostavljamo, da pomembno sooblikujejo pojavnost medvrstniškega nasilja. Hkrati bomo pojavnost medvrstniškega nasilja spremljali vzdolžno, skozi šolsko leto (na začetku, na sredini in ob koncu šolskega leta).

2 Metoda

Uporabili bomo analizo kovarianc za ponovljene meritve z odvisno spremenljivko medvrstniško nasilje, doživljanje in izvajanje ter odnosi z učitelji (pozitivni in negativni vidiki) in zaznano oporo vrstnikov pri prvem merjenju v vlogi kovariatov. Analize so opravljene s statističnim paketom SPSS na vzorcu prvega ($N = 6395$), drugega ($N = 6252$) in tretjega ($N = 6094$) merjenja raziskave *Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli?* in z uporabo naslednjih merskih pripomočkov: Vprašalnik medvrstniških odnosov: nasilno vedenje/viktimizacija (*APRI-BT: Adolescent peer relationships index-bully target*; Parada, 2000), Lestvica zaznane opore vrstnikov (*Classroom Life Instrument*; Johnson idr., 1983), Lestvica kakovosti odnosa med učenci in učitelji (*Inclusive Classroom Climate*, OECD, 2018).

3 Rezultati

Po pregledu opisnih statistik za v analizah uporabljene spremenljivke (tabela 1) smo za analizo razlik v izvajanju in doživljanju nasilja med šolskim letom uporabili analizo kovarianc za ponovljene meritve. Izvedli smo dve zaporedni analizi, naprej z odvisno spremenljivko izvajanje nasilja (tabela 2) in nato za spremenljivko doživljanja nasilja (tabela 3). V obeh primerih smo uporabili enake kovariate, to so odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), odnosi z učitelji (negativni vidiki) in opora vrstnikov na začetku šolskega leta. Pred izvedbo obeh analiz smo preverili potrebne predpostavke. Analiza sferičnosti je v obeh primerih pokazala, da predpostavki o sferičnosti ni zadoščeno (izvajanje nasilja: $\chi^2 (|2|) = 528,843, p < ,001$; doživljanje nasilja: $\chi^2 (|2|) = 284,096, p < ,001$), zato smo pri interpretaciji ugotovitev uporabili Huynh-Feldtov kriterij (v obeh primerih je epsilon presegal vrednost 0,90).

Tabela 1: Opisne statistike analiziranih spremenljivk pri vseh treh merjenjih, na začetku, na sredini in ob koncu šolskega leta

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
izvajanje nasilja (<i>N</i> = 5497)	1,474	0,574	1,488	0,591	1,545	0,734
doživljanje nasilja (<i>N</i> = 5480)	1,602	0,706	1,600	0,718	1,633	0,791
+ odnosi (<i>N</i> = 5533)	2,862	0,694	2,738	0,740	2,652	0,811
- odnosi (<i>N</i> = 5549)	1,590	0,542	1,624	0,580	1,671	0,641
opora (<i>N</i> = 5512)	3,366	0,933	3,314	0,950	3,264	1,019

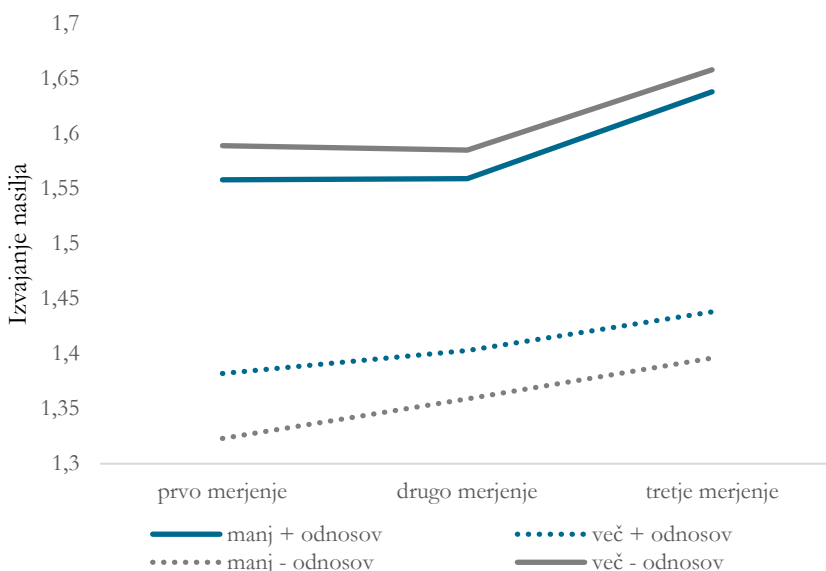
Opombe. V oklepajih je *N* za posamezno spremenljivko za vsa tri merjenja, ki je uporabljen v analizah kovarianc. Zaradi manjkajočih vrednosti se *N* med seboj razlikujejo. + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki), opora = opora vrstnikov.

Analiza kovariance za ponovljene meritve kaže na pomembne spremembe v izvajanju medvrstniškega nasilja skozi šolsko leto (tabela 2). Tako pozitivni kot negativni vidiki odnosov z učitelji ob začetku šolskega leta so se izkazali kot pomemben dejavnik teh sprememb (slika 1). Vrstniška opora ob začetku šolskega leta se ni izkazala kot pomemben dejavnik izvajanja medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Mere velikosti učinkov so nizke. Izvajanje medvrstniškega nasilja narašča skozi šolsko leto, med sredino in koncem šolskega leta bolj strmo pri tistih učencih, ki poročajo o manj pozitivnih in o več negativnih vidikih odnosov z učitelji. Ti skozi šolsko leto poročajo tudi o več izvajanju medvrstniškega nasilja (slika 1).

Tabela 2: Rezultati analize kovariance za ponovljene meritve za spremenljivko izvajanje nasilja

	SS	df	MS	F	p	η^2
izvajanje nasilja	1,608	1,833	0,877	4,922	,009	,001
izvajanje nasilja * + odnosi	1,663	1,833	0,907	5,090	,008	,001
izvajanje nasilja * – odnosi	2,248	1,833	1,226	6,880	,001	,001
izvajanje nasilja * opora	0,352	1,833	0,192	1,077	,336	,000

Opombe. + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki), opora = opora vrstnikov, MS = srednji kvadrat, SS = vsota kvadratov.



Opombe. Za prikaz učinka kovariantov smo te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, manj (pod vrednostjo mediane) in več (nad vrednostjo mediane), + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), – odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki).

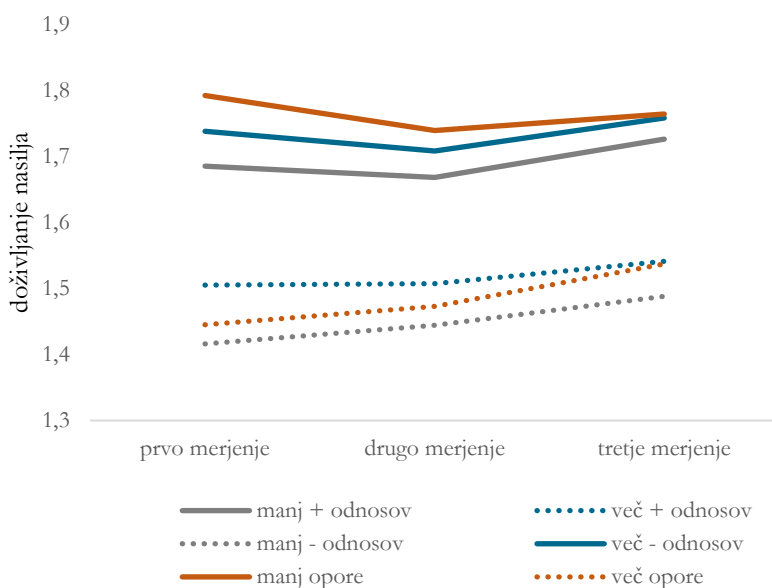
Slika 1: Odnosi z učitelji (pozitivni in negativni vidiki) in izvajanje medvrstniškega nasilja

Analiza kovariance za ponovljene meritve kaže, da se doživljanje nasilja med šolskim letom ne spreminja pomembno (tabela 3). Se je pa pokazalo, da so tako pozitivni kot negativni vidiki odnosov z učitelji kot tudi vrstniška opora ob začetku šolskega leta pomemben dejavnik doživljanja nasilja med šolskim letom. Učenci, ki poročajo o manj opore vrstnikov, manj pozitivnih vidikih odnosov in več negativnih vidikih odnosov z učitelji, poročajo o več doživljanja medvrstniškega nasilja v primerjavi z učenci, ki poročajo o več opore vrstnikov, več pozitivnih vidikih in manj negativnih vidikih odnosov z učitelji (Slika 2). Tudi tu so mere velikosti učinkov nizke.

Tabela 3: Rezultati analize kovariance za ponovljene meritve za spremenljivko doživljanje nasilja

	SS	df	MS	F	p	η^2
doživljanje nasilja	0,027	1,905	0,014	0,058	,937	,000
doživljanje nasilja * + odnosi	4,089	1,905	2,146	8,748	<,001	,002
doživljanje nasilja * - odnosi	4,219	1,905	2,214	9,026	<,001	,002
doživljanje nasilja * opora	23,39	1,904	12,287	50,045	<,001	,009

Opombe. + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), - odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki), opora = opora vrstnikov, MS = srednji kvadrat, SS = vsota kvadratov.



Opombe. Za prikaz učinka kovariantov smo te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, manj (pod vrednostjo mediane) in več (nad vrednostjo mediane), + odnosi = odnosi z učitelji (pozitivni vidiki), - odnosi = odnosi z učitelji (negativni vidiki).

Slika 2: Odnosi v učitelji (pozitivni in negativni vidiki), opora vrstnikov in doživljanje nasilja

4 Razprava

Prispevek skladno z razvojno-sistemske teorijo (Overton, 2015) in Bronfenbrennerjevim ekološkim modelom (1979) prepoznava pomen konteksta pri razumevanju doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja. Manj pozitivnih vidikov odnosov in več negativnih vidikov odnosov z učitelji se povezuje z več doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Sklepamo, da je moč odnosa

povezana tako s pogostejšim iskanjem opore v primerih doživljanja medvrstniškega nasilja pri učiteljih, s katerimi imajo učenci pozitivne odnose, in s tem omogočanjem njihovega posredovanja v procesih medvrstniškega nasilja kot tudi s posrednim vplivom oblikovanja varne razredne klime, kjer je manjša verjetnost pojavnosti medvrstniškega nasilja. Tako izvajanje kot tudi doživljanje medvrstniškega nasilja je pogostejše pri pogostejšem poročanju o negativnih vidikih odnosov z učitelji v primerjavi z manj pogostim poročanjem o pozitivnih vidikih odnosov z učitelji. To lahko kaže na negativno pristranost, to je večjo dovzetnost za negativne vidike odnosov (Lei idr., 2016; Vaish idr., 2008). O podobni premoči negativnih vidikov odnosov poročajo metaanalize, še posebej to velja za doživljanje medvrstniškega nasilja (Lei idr., 2016). Zaradi ob pregledih literature ugotovljene raziskovalne vrzeli pri raziskovanju negativnih vidikov odnosov so naše ugotovitve še toliko pomembnejše in kličejo tako po nadaljnjem raziskovanju področja kot tudi usmerjanju pozornosti na načine vstopanja učiteljev v odnos z učenci. V zvezi s tem je pomembna podpora odnosi kompetentnosti učiteljev tako na ravni njihovega začetnega kot tudi in predvsem nadaljnega izobraževanja (več v Štremfel idr., 2024). Ker so odnosi z učitelji še posebej pomembni za določene skupine učencev, to so učenci, ki se srečujejo z več izzivi (npr. Roorda idr., 2011; Vandembroucke idr., 2018), na primer učenci iz socialno in ekonomsko manj spodbudnih okolij, učenci manjšinskih etničnih skupin in s priseljenskimi ozadji, v prihodnje predlagamo vključitev analiz, ki bodo odgovorile na vprašanje, ali so odnosi z učitelji še posebej pomembni za posamezne skupine učencev. Nadalje je z metodološkega vidika zanimivo raziskati odnose učencev z učitelji z uporabo mer na ravni učenca in na ravni razreda ter uporabo tako mer samoporočanja kot tudi drugih mer pri poročanju o izvajanju in doživljanju medvrstniškega nasilja.

Poleg pomembnosti odnosov učencev z učiteji v procesih medvrstniškega nasilja podatki kažejo tudi pomembnost vrstniške opore, in sicer pri doživljanju medvrstniškega nasilja. Učenci z več vrstniške opore poročajo o manj doživljanju medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Ugotovitve so skladne z raziskavami, ki potrjujejo pomen vrstniške podpore (Košir idr., 2020, Lucas- Molina idr., 2022, Zych idr., 2019), socialnega statusa (Wiertsema idr., 2022) in prijateljskih vezi (Bianchi idr. 2021) v medvrstniškem nasilju. Mehanizma, ki dokazano podpreta vrstniško povezanost v razredu, sta socialno in čustveno učenje ter krepitev socialnih in čustvenih kompetenc na ravni razreda (Kozina, 2020). Ob okrepljenih socialnih in

čustvenih kompetencah na ravni razreda raziskave poročajo o pozitivnih učinkih na učne, socialne in čustvene izide učencev (npr. Sklad idr.,2012).

Podatki tudi kažejo porast izvajanja medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Ker podobnih raziskav v literaturi nismo zasledili, težko sklepamo na posplošljivost naših ugotovitev. Porast izvajanja medvrstniškega nasilja najverjetneje odraža dinamiko šolskega leta, to je porast izzivov in zahtev, tako učnih in socialnih, med šolskim letom. Hkrati s tem porastom izzivov raziskave sicer kažejo na porast vrstniške povezanosti med šolskim letom in slabšanje povezanosti z učitelji (Escribano idr., 2021; Hunter Gehlbach idr., 2012). To je lahko tudi posledica večanje učnih izzivov na eni strani in upada učne zavzetosti na drugi strani. V nadaljnjih analizah se zato zdi smiselno z uporabo naprednejših statističnih metod (analize rastišnih krivulj) analizirati odnose med omenjenimi spremenljivkami. Zanimivo hkrati ne zaznamo porasta doživljanja medvrstniškega nasilja. Dodatne analize različnih skupin medvrstniškega nasilja (analize latentnih profilov) lahko ponudijo dodaten vpogled, to je, ali se je povečala samo članstvo v skupini učencev, ki izvaja medvrstniško nasilje, ali tudi članstvo v skupini učencev, ki doživlja medvrstniško nasilje. Mogoča pa je tudi pristranost v poročanju o medvrstniškem nasilju. Ugotovitve odstirajo tudi nekatera druga dodatna raziskovalna vprašanja, povezana z dinamiko pojavnosti medvrstniškega nasilja med šolskim letom. Namreč, čeprav podatki ne kažejo pomembnih sprememb v doživljanju medvrstniškega nasilja v času, analize sprememb za skupine, ki imajo več ali manj kontekstualne opore, izkazujejo različne poti sprememb, ki bi jih bilo smiselno obravnavati z naprednejšimi statističnimi metodami (vzdolžne analize profilov). Vzdolžne analize so še posebej pomembne, saj raziskave kažejo, da se odnosi med učenci in učitelji med šolskim letom spreminjajo oz. slabšajo (Hunter Gehlbach idr., 2012), na kar kažejo tudi opisne statistike naše raziskave, medtem ko se odnosi z vrstniki zaradi vedno večje povezanosti izboljšujejo (Escribano idr., 2021), kar pa sicer iz opisnih statistik naše raziskave ni razvidno.

5 Zaključek

Prispevek z vključitvijo tako pozitivnih kot tudi negativnih vidikov odnosov med učitelji in učenci ter vzdolžnimi analizami odgovarja na raziskovalne vrzeli, izpostavljene v raziskavah in metaanalizah s področja raziskovanja pomembnosti odnosov v medvrstniškem nasilju (npr. Lei idr., 2016; Roorda idr., 2011). Poglavje

sicer odstre le enega izmed kontekstov, ki jim učenci pripadajo, in tako doda le manjši košček k mozaiku medvrstniškega nasilja. Vendar pa je to del konteksta, ki je v šolskem okolju pomemben in dovzeten za spremembe. S spodbujanjem socialnega in čustvenega učenja (Durlak, 2015) in tudi s krepitvijo odnosne kompetentnosti učiteljev (Jull in Jensen, 2002) namreč lahko podpremo odnose tako med učenci kot med učitelji in učenci in s tem prispevamo k preprečevanju in zmanjševanju medvrstniškega nasilja. V okolju kakovostnih odnosov med učenci in učitelji se ustvari varna in sprejemajoča razredna klima, ki podpre samournavanje učencev in zmanjšuje potrebo po izboljšanju socialnega statusa z uporabo moči. Vzpostavitev pozitivnih odnosov in preprečevanje negativnih vidikov odnosov pa nista pomembna samo z vidika preprečevanja medvrstniškega nasilja, temveč tudi z vidika povezanosti učencev s šolo in njihovo celotno dobrobitjo (Gehlbach idr., 2012). Navsezadnje pa je uspeh preventivnih programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja, ki jih v veliki meri izvajajo učitelji, odvisen tudi od kakovosti odnosov, ki jih imajo ti z učenci.

Viri

- Bae, H.-O., Choo, H. in Lim, C. (2019). Bullying experience of racial and ethnic minority youth in South Korea. *Journal of Early Adolescence*, 39(4), 561–575. <https://doi.org/10.1177/0272431618776121>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., Galli, F. in Alivernini, F. (2021). Bullying and Victimization in Native and Immigrant Very-Low-Income Adolescents in Italy: Disentangling the Roles of Peer Acceptance and Friendship. *Child Youth Care Forum*, 50, 1013–1036. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09612-6>
- Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology*, 23(8), 1110–1118. <https://doi.org/10.1177/1359105316644973>
- Bokkel I. M., Roordab, D. L., Maesa, M., Verschuere, K. in Colpina, H. (2022). The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and PeerVictimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M. in Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.26>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. V W. Damon, & R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology (5. izdaja)* (993–1028). Wiley.
- Demol, K., Leflot, G., Verschuere, K. in Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2311–2326. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01269-z>

- Durlak, J. A. (ur.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A. in Cavell, T. A. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: The protective role of teacher-student relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691–703. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0074-z>
- Escribano, D., Doldán-Martelli, V., Lapuente, F. J., Cuesta, J. A., Sánchez, A. (2021). Evolution of social relationships between first-year students at middle school: from cliques to circles. *Scientific Reports*, 11 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-90984-z>
- Espelage, D. L., Sung Hong, J., Rao, M. A. in Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victims*, 30(3), 470–487. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-14-00046>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. in Harris, A. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 690–704. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hong, J. S. in Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hong, J. S., Song, E., Llorent, V. J., Patel, S. in Voisin, D. R. (2020). Can adult care diminish the effects of friends' assaultive behaviors on bullying perpetration among African American youth? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1552223>
- 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.
- Juul, J. in Jensen H. (2002). *Padagogisk relationskompetence*. Apostrof
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G. in Horvat, M. (2020). 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>
- Kozina, A. (ur.) (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter*. Verlag dr. Kovač.
- Lei, H., Cui, Y. in Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Lucas-Molina B., Pérez-Albéniz A., Solbes-Canales I., Ortuño-Sierra J., Fonseca-Pedrero E. (2022). Bullying, Cyberbullying and Mental Health: The Role of Student Connectedness as a School Protective Factor. *Psychosocial Interventions*, 31(1), 33–41. <https://doi.org/10.5093/pi2022a1>
- Marengo, D., Settanni, M., Prino, L. E., Parada, R. H. in Longobardi, C. (2019). Exploring the dimensional structure of bullying victimization among primary and lower-secondary school students: Is one factor enough, or do we need more? *Frontiers in Psychology*, 10, 770. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00770>
- Murray, C. in Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- OECD (2018). *PISA 2018 Global Competence Questionnaire*. <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>

- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (pp. 1–54). Hoboken, USA: Wiley. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy102
- 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*. Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Reavis, R. D., Keane, S. P. in Calkins, S. D. (2010). Trajectories of peer victimization: The role of multiple relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 303–332. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0055>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. in Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Runions, K. C. in Shaw, T. (2013). Teacher-child relationship, child withdrawal and aggression in the development of peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 319–327. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.09.002>
- Salmivalli, C. in Peets, K. (2018). Bullying and victimisation. V W. M. Bukowski, B. Laursen in K. H. Rubin (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (302–322). The Guilford Press.
- Schwab, S. in Rossmann, P. (2019). Peer integration, teacher-student relationships and the associations with depressive symptoms in secondary school students with and without special needs. *Educational Studies*, 46(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584852>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. in Gravesteyn, C. (2012). Ef-fectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skills, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Serdiouk, M., Berry, D. in Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46(1), 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.08.001>
- Štremfel, U., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Odak, I., Pikić Jugović, I., Paleczek, L., Frederiks, V., Roczen, N., Rožman, M., Elliason, N., Dahlstrom, H., Tome, G., Gapar De Matos, M., Bakić, H., Ojsteršek, A., Perković, I. (2024). *Opolnomočenje učiteljic in učiteljev za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter zavedanja raznolikosti: Priporočila projekta Roka v roki: opolnomočenje učiteljic in učiteljev za politiko in prakso*. Dostopno na: https://handinhand.si/documents/29/HiH_Policy_Guidelines_SVN_FINAL.pdf
- Thomas, H. J., Connor, J. P. in Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(5), 437–451. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1>
- Troop-Gordon, W. in Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536–561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x>
- Vaish, A., Grossmann, T. in Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in socioemotional development. *Psychological Bulletin*, 134(3), 383–403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C. in Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher-student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

- Verschueren, K. in Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. V K. R. Wentzel in A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation in school* (302–322). Routledge.
- Weyns, T., Colpin, H., Engels, M. C., Doumen, S. in Verschueren, K. (2019). The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher–child interactions to kindergartners' behavioral development. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 259–270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.009>
- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M. in Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34–55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>
- Zych, I., Ttofi, M. M. in Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 20(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/15248380166834>

