

## 6. Šolska klima

Splošna družbena klima in odnos družbe do znanja se odraža v šoli, hkrati pa je šola generator družbenih pričakovanj. V okolju, kjer je znanje visoko cenjeno, kjer se učenci in učitelji počutijo varno, kjer so učitelji dobro usposobljeni, kjer ravnatelji podpirajo sodelovanje in inovativnost učiteljev, je poučevanje prijetno, saj so otroci po naravi radovedni.

Vendar večinoma razmere niso idealne; tako se šole in države vsaka po svoje spoprijemajo z vsakodnevnimi težavami.

V raziskavi PIRLS nas je zanimalo, kakšen pomen ravnatelji pripisujejo akademskim dosežkom, katerim bralnim veščinam se v šoli posvečajo ob katerem času (čisto ob začetku šolanja, malo kasneje ...), kako varna in urejena je šola, ali imajo na šolah težave z disciplino, kako pereč je na šolah problem medvrstniškega nasilja.

### Pričakovanja šole glede akademskih dosežkov učencev

V tem podpoglavju se najprej lotevamo pričakovanj glede akademskih dosežkov na ravni šole. Ravnatelje smo vprašali, *Kako bi na svoji šoli ocenili naslednje dejavnike:*

- a) razumevanje kurikularnih ciljev s strani učiteljev,
- b) uspešnost učiteljev pri izvajanju kurikula,
- c) učiteljeva pričakovanja glede dosežkov otrok,
- d) podpora staršev otroku pri doseganju učnih ciljev,
- e) prizadevanja učenk in učencev, da bi bili v šoli uspešni.

Kategorije odgovorov pa so bile: zelo visoko, visoko, srednje, nizko, zelo nizko.

Učenci so bili nato glede na odgovore ravnateljev uvrščeni na *Lestvico pričakovanj glede akademskih dosežkov*. Učenci v šolah, kjer ravnatelji akademskemu dosežku pripisujejo *zelo velik poudarek*, imajo na lestvici 13,0 točk ali več, kar pomeni, da so ravnatelji na 3 postavke odgovorili z *zelo visoko*, na 2 postavki pa z *visoko*. Učenci v šolah, kjer ravnatelji akademskemu dosežku pripisujejo *srednje velik poudarek*, imajo na lestvici 8,8 točk ali manj, kar pomeni, da so ravnatelji na 3 postavke odgovorili s *srednje*, na 2 postavki pa z *visoko*. Vsi ostali učenci so obiskovali šole, kjer ravnatelj akademskemu dosežku pripisuje *velik poudarek*.

Kategorije odgovorov z deleži učencev in bralnimi dosežki so prikazane v *Tabeli 6.1*.

V Sloveniji sta le 2 % učencev na šolah, kjer ravnatelji akademskemu dosežku pripisujejo *zelo velik poudarek*. Ta odstotek je premajhen, da bi lahko zanesljivo izračunali bralni dosežek učencev. Večina otrok oziroma 63 % učencev je v šolah, kjer ravnatelji akademskemu dosežku namenjajo *velik poudarek*, dosegli so 530 točk; 35 % učencev je na šolah, kjer akademskemu dosežku ravnatelji namenjajo *srednje velik poudarek*, njihov dosežek pa je prav tako 530. Iz teh rezultatov je videti, kot da v Sloveniji pri usvajanju znanja na šolah poudarki, ki jih poučevanju dajejo ravnatelji, oziroma pričakovanja visokih akademskih dosežkov ne igrajo prav nobene vloge

pri nivoju bralne pismenosti, ki jo dosegajo učenci na določeni šoli. To je prav gotovo fenomen, ki ga bo treba podrobno raziskati.

V drugih državah ni nujno tako; v nekaterih državah ravnatelji akademskim dosežkom posvečajo zelo veliko vlogo. Na Severnem Irskem (ki ima zelo visok bralni dosežek) jer kar 33 % otrok na šolah, kjer ravnatelji akademskim dosežkom posvečajo *zelo velik poudarek*. Učenci na teh šolah imajo bralni dosežek 570 točk; tam, kjer je poudarek »samo« *velik*, je povprečni bralni dosežek 556 točk, kjer pa je *srednje velik*, 529 točk. Na Severnem Irskem je torej ravnateljeva vloga, kot lahko razberemo iz teh vprašanj, zelo pomembna. Ali ravnateljeva pričakovanja izhajajo iz okolja oziroma ali okolje s svojim vzdušjem »narekuje« ravnatelju ta pričakovanja (navsezadnje je šola tudi zrcalo družbi) ali pa je ravno ravnatelj tisti, ki zares narekuje stopnjo akademskih dosežkov, iz teh podatkov ne moremo povzeti. Na Irskem zaradi podobnosti kulture ni presenetljivo, da je položaj zelo podoben. Z višanjem poudarka akademskim dosežkom se večja bralni dosežek učencev na šolah.

Enak princip kot na Severnem Irskem in Irskem velja tudi v Angliji, Novi Zelandiji, ZDA, Avstraliji, Združenih arabskih emiratih, Kanadi. Vse te države imajo med 12 in 33 % učencev v šolah, kjer ravnatelji akademskim dosežkom namenjujejo *zelo velik poudarek*. Na Tajvanu, enako kot v Sloveniji, ni razlik v akademskih dosežkih, pa če jim ravnatelji posvečajo veliko ali malo pozornosti. Toda Tajvan je družba, kjer v povprečju vsi učenci 4. razredov presegajo visok mednarodni mejnik v bralni pismenosti, kar pomeni, da so se v povprečju vsi sposobni samostojno učiti z branjem.

Če na pričakovanja glede visokih akademskih dosežkov pogledamo z vidika učiteljev, je slika v Sloveniji vendarle malo drugačna.

Učitelje smo vprašali, kako bi ocenili naslednje dejavnike na šoli, kjer poučujejo:

- a) razumevanje šolskih kurikularnih ciljev s strani učiteljev,
- b) uspešnost učiteljev pri izvajanju kurikula,
- c) pričakovanja učiteljev glede dosežkov učenk in učencev,
- d) podpora staršev otroku pri doseganju učnih ciljev,
- e) prizadevanja učencev in učenk, da bi bili v šoli uspešni.

Kategorije odgovorov pa so bile zelo visoko, visoko, srednje, nizko, zelo nizko.

Učenci so bili nato glede na odgovore učiteljev ponovno uvrščeni na *Lestvico pričakovanj glede akademskih dosežkov*. Učenci v šolah, kjer učitelji akademskemu dosežku *pripisujejo zelo velik poudarek*, imajo na lestvici 13,0 točk ali več, kar pomeni, da so učitelji na 3 postavke odgovorili z »*zelo visoko*«, na 2 postavki pa z »*visoko*«. Učenci v šolah, kjer učitelji akademskemu dosežku pripisujejo *srednje velik poudarek*, imajo na lestvici 8,7 točk ali manj, kar pomeni, da so učitelji na 3 postavke odgovorili s »*srednje*«, na 2 postavki pa z »*visoko*«. Vsi ostali učenci so obiskovali šole, kjer učitelji akademskemu dosežku pripisuje *velik poudarek*.

Tudi tu sta le 2 % učencev na šolah, kjer učitelji akademskih dosežkom pripisujejo zelo velik poudarek, tako da tudi tu ni bilo mogoče izračunati dosežka učencev; 66 % učencev je v šolah, kjer učitelji akademskim dosežkom pripisujejo velik poudarek, bralni dosežek otrok je 533 točk. Na šolah, kjer učitelji akademskim dosežkom pripisujejo srednje velik poudarek, je 32 % otrok in ti na bralnem testu raziskave PIRLS dosežejo 524 točk. Pri pričakovanjih učiteljev glede akademskih dosežkov v Sloveniji pri bralnem dosežku nastopi razlika, medtem ko

je pri pričakovanih ravnateljev ni bilo. Morda pričakovanja učiteljev pridejo bolj do izraza, ker so učitelji z učenci v neposrednem stiku.

Če pogledamo, kako je v drugih državah, zopet vidimo, da so na vrhu držav, kjer imajo najvišja pričakovanja glede akademskih dosežkov, približno iste države kot pri pričakovanih ravnateljev; to so: Severna Irska, Anglija, Irska, Hrvaška, Indonezija, Izrael, Nova Zelandija in tako naprej. Na Hrvaškem je kar 21 % učencev v razredih, kjer učitelji do akademskih dosežkov otrok gojijo visoka pričakovanja; ti učenci imajo pri testu bralne pismenosti dosežek 554 točk. Presenetljivo pa je, da v povprečju vsi učenci ne glede na nivo pričakovanih svojih učiteljev dosežejo visok rezultat. Hrvaška je, kot smo omenili v 1. poglavju, med tistimi državami, kjer so učenci dosegli visok bralni rezultat. Podatki za vse države so v *Tabeli 6.2*.

Podobno kot pri pričakovanih do akademskih dosežkov s strani ravnateljev tudi pri pričakovanih s strani učiteljev v večini držav velja, da večji poudarek ko dajejo akademskih dosežkom, višji so ti dosežki.

Podatki za vse države s kategorijami, deleži in dosežki otrok so navedeni v *Tabeli 6.3*.

S pričakovanji ravnateljev in učiteljev so povezane ravnateljeve aktivnosti. Čemu ravnatelj posvečajo največ svojega časa v profesionalnem življenju?

Ravnatelje smo vprašali: »Koliko časa ste v preteklem šolskem letu kot ravnateljica/ravnatelj porabili za naslednje aktivnosti?« Med aktivnosti smo navedli:

- a) promoviranje vizije šole ali šolskih ciljev,
- b) razvijanje šolskega kurikula in izobraževalnih ciljev,
- c) spremljanje učiteljev pri uvajanju izobraževalnih ciljev pri poučevanju,
- d) spremljanje učnega napredka učencev in učenk z namenom, da se zagotovi doseganje izobraževalnih ciljev,
- e) zagotavljanje varnega okolja na šoli,
- f) zagotavljanje jasnosti pravil glede vedenja učenk in učencev,
- g) obravnavanje problematičnega vedenja učencev in učenk,
- h) spodbujanje medsebojnega zaupanja med učitelji,
- i) spodbujanje diskusij v pomoč učiteljem, ki imajo v razredu težave,
- j) svetovanje učiteljem, ki imajo težave ali vprašanja glede svojega poučevanja,
- k) pridobivanje novih idej z obiski drugih šol ali konferenc s področja izobraževanja,
- l) uvajanje izobraževalnih projektov ali izboljšav,
- m) sodelovanje na strokovnih usposabljanjih za ravnatelje.

Ravnateljji so na postavke odgovarjali z *nič, malo, veliko*.

V Sloveniji je 92 % učencev na šolah, kjer so ravnateljji dejali, da veliko časa porabijo za »zagotavljanje jasnosti pravil glede vedenja učenk in učencev«. Tako visok odstotek pri tej postavki imajo samo še Češka (95 %), Indonezija (98 %) in Maroko (91 %). Vse ostale države imajo deleže nižje, vendar samo Finska, Italija, Portugalska, Nizozemska in Švedska pod 50 %. Finska ima daleč najnižji odstotek, 33.

73 % učencev je na šolah, kjer so ravnateljji porabili veliko časa za sodelovanje na strokovnih usposabljanjih za ravnatelje. Višji odstotek ima samo še Izrael, in sicer 81 %. Podobno visok delež kot Slovenija ima še Hrvaška, 70 %.

Več podatkov o odgovorih ravnateljev po različnih državah je v *Tabeli 6.3*.

Ravnatelje smo spraševali, kdaj dobijo določene bralne veščine in strategije osrednji poudarek. Vprašanje se je glasilo: »V katerem razredu dobijo naslednje bralne veščine in strategije prvič osrednji poudarek pri pouku na vaši šoli?«

Postavke so bile te:

- a) branje posameznih besed
- b) branje vezanega besedila,
- c) določanje glavne ideje v besedilu,
- d) razlaganje oziroma utemeljevanje razumevanja v besedilu,
- e) primerjava vsebine besedila z osebnimi izkušnjami,
- f) primerjava različnih besedil,
- g) predvidevanje nadaljnjega dogajanja v besedilu,
- h) posploševanje in sklepanje na podlagi prebranega besedila,
- i) opisovanje stila ali zgradbe besedila,
- j) določanje avtorjeve perspektive ali namena.

Možni odgovori pa: v prvem razredu ali prej, v drugem razredu, v tretjem razredu, v četrtem razredu, v nobenem od teh.

Na podlagi odgovor smo naredili *Lestvico poudarkov bralnim veščinam*. Učenci so bili glede na 11 odgovorov ravnateljev uvrščeni na lestvico. Učenci, katerih ravnatelji so odgovorili, da je najnižje leto šolanja, ko določena strategija dobi poudarek v *drugem razredu ali prej*, imajo na lestvici vsaj 11,1 točko, kar pomeni, da vseh 11 veščin dobi poudarek v drugem razredu ali prej. Učenci, katerih ravnatelji so odgovorili v *četrtem razredu ali kasneje*, imajo 6,5 točk ali manj, kar pomeni, da vseh 11 veščin dobi poudarek v četrtem razredu ali kasneje. Vsi ostali učenci so v kategoriji v *tretjem razredu*.

V Sloveniji je 8 % učencev na šolah, kjer so ravnatelji odgovorili v *drugem razredu ali prej*. Ti učenci so imeli bralni dosežek 531 točk. 87 % učencev je na šolah, kjer so ravnatelji odgovorili, da dobijo veščine osrednji poudarek v *tretjem razredu*, tudi ti otroci so imeli skoraj enak rezultat, 530 točk. 5 % otrok pa je na šolah, kjer so ravnatelji odgovorili v *četrtem razredu ali kasneje*, in ti učenci so dosegli rezultat 532 točk.

Vprašanje se zaradi centraliziranega oziroma enotnega šolskega sistema za vso državo za Slovenijo ne zdi smiselno, tako da je enak bralni dosežek pri vseh skupinah pričakovan. V drugih državah, kjer imajo deli države, šole ali celo učitelji večje pristojnosti pri vsebinski organizaciji pouka, pa je to vprašanje še kako smiselno. V Angliji npr. je 84 % otrok na šolah, kjer omenjene veščine in strategije prvič dobijo poudarek v *drugem razredu ali prej*, njihov bralni dosežek je 553 točk, medtem ko tisti učenci, ki hodijo na šolo, kjer so iste bralne veščine prvič poudarjene v *tretjem razredu*, dosežejo le 538 točk. Na videz izgleda, kot da vse države, ki imajo res dobre bralne dosežke, bralne strategije uvajajo že zelo zgodaj (Anglija, ZDA, Severna Irska, Singapur, Rusija ...). To je res, vendar jih zgodaj uvajajo tudi tiste države, ki imajo približno take dosežke kot Slovenija, na primer Avstralija. Pričakovano sliko pa povsem zamegli Finska, kjer so odstotki podobni kot v Sloveniji (pozno uvajanje bralnih veščin in strategij).

Podatki za vse države so v *Tabeli 6.4*.

## Varna in urejena šola

Varna in urejena šola so verjetno želje vsakega posameznika, otroka, staršev, učiteljev, vodstva, celotne družbe. Zanimalo nas je, koliko se – ne da bi zanemarjali osnovno - človekovo potrebo po varnosti, zlasti kadar gre za otroka – varna in urejena šola povezuje z visokimi bralnimi dosežki.

Na splošno lahko glede na podatke raziskave PIRLS rečemo, da bolj ko je šola varna in urejena, boljši so dosežki. Poglejmo podrobnosti.

Učitelje smo vprašali: »V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami o vaši šoli?« Trditve so bile:

- a) Šola se nahaja v varnem okolju.
- b) V naši šoli se počutim varno.
- c) Šolska varnostna pravila in ukrepi so zadostni.
- d) Učenke in učenci se lepo vedejo.
- e) Učenke in učenci so spoštljivi do učiteljev in učiteljic.

Stopnje strinjanja pa: zelo se strinjam, strinjam se, ne strinjam se, sploh se ne strinjam.

Učenci so bili glede na strinjanje učiteljev na postavke glede reda in varnosti na šoli uvrščeni na *Lestvico varna in urejena šola*. V *varnih in urejenih* šolah imajo učenci na lestvici najmanj 10,1 točko, kar pomeni, da so se učitelji *zelo strinjali* s 3 postavkami od 5 in *strinjali* s preostalima 2 postavkama. V *ne varnih in urejenih* šolah imajo učenci 6,2 točki na lestvici, kar pomeni, da se učitelji *niso strinjali* s 3 postavkami od 5 in *strinjali* z 2 postavkama. Vsi ostali učenci so v kategoriji *še kar varnih in urejenih* šol.

V Sloveniji je v *varnih in urejenih* šolah 27 % učencev, dosegli so 528 točk. V *še kar varnih in urejenih* šolah jih je 67 %, dosegli so 532 točk (ta dosežek se statistično ne razlikuje od dosežka v *varnih in urejenih* šolah). V šolah, ki *niso varne in urejene*, pa je 6 % učencev, dosegli so le 515 točk. Ta rezultat pa je pomembno nižji od rezultatov v *še kar varnih in urejenih* ter *varnih in urejenih* šolah.

Največji odstotki otrok v *varnih in urejenih* šolah po mnenju učiteljev so v Indoneziji (91 %), Severni Irski (84 %), Azerbajdžanu (82 %), Izraelu (81 %), Gruziji (79 %), na Irskem (77 %) in Avstraliji (76 %). Morda presenetljivo? Vedeti moramo, da gre za subjektivni občutek varnosti in reda, ki je relativen in odvisen od razmer v državi. Kar se nekemu zdi varno in urejeno, je morda drugemu kaotično. Tu ne gre za to, kaj je urejeno ali varno v absolutnem smislu (kako bi to sploh definirali?), temveč kako se nekdo počuti v določenem okolju. Na Severnem Irskem, v Izraelu, Avstraliji, Združenih arabskih emiratih, Angliji, Nizozemski, Novi Zelandiji, Singapurju, Norveški in tako naprej, se občutek *varne in urejene* šole pozitivno povezuje z dosežkom. Povezave med občutki varnosti in urejenosti ter bralnimi dosežki ni ali pa je ta izražena v manjši meri v Indoneziji, Azerbajdžanu, Omanu, na Poljskem, v Rusiji, Litvi, Češki, Slovaški, Romuniji, Tajvanu, Italiji in Sloveniji.

Za Slovenijo, ki jo poznamo veliko bolje kot ostale države, morda lahko sklepamo, da je občutek varnosti in urejenosti blizu občutkom »še kar« varnosti in urejenosti in morda zato ne prihaja do razlik v dosežku, saj se ta razlika pokaže pri tistih šolah, ki po mnenju učiteljev niso varne in urejene.

Podatki o vseh državah glede varnosti in urejenosti z vidika učiteljev so v *Tabeli 6.5*.

Na varnost in urejenost z vidika učiteljev se navezuje šolska disciplina in varnost z vidika ravnateljev. Ravnatelje smo vprašali: »Kolikšen problem na vaši šoli predstavljajo naslednja vedenja učenk in učencev 4. razreda?«

Postavke so bile:

- a) zamujanje pouka,
- b) izostajanje od pouka (neopravičeno),
- c) nemir v razredih,
- d) goljufanje,
- e) žaljenje, poniževanje,
- f) vandalizem,
- g) kraja,
- h) ustrahovanje in besedno nasilje med učenci in učenkami (vključno z nasilnimi sms sporočili, elektronsko pošto ipd.),
- i) telesno nasilje med učenci,
- j) ustrahovanje in besedno nasilje do učiteljev ali drugih zaposlenih (vključno z nasilnimi sms sporočili, elektronsko pošto ipd.).

Možni odgovori pa so bili: ni problem, majhen problem, zmeren problem, velik problem.

Učenci so bili glede na odgovore ravnateljev na 10 vprašanj o možnih težavah uvrščeni na *Lestvico šolske discipline in varnosti*. Učenci, kjer imajo ravnatelji *komajda kakšen problem*, imajo vsaj 9,9 točk, kar pomeni, da so ravnatelji na 5 od 10 postavk odgovorili z *ni problem*, na 5 postavk pa z *majhen problem*. Učenci, kjer so ravnatelji zaznali *zmeren problem*, so imeli 7,7 točk ali manj, kar pomeni, da so ravnatelji na 5 postavk odgovorili z *zmeren problem*, na 5 postavk pa z *majhen problem*. Vsi ostali učenci so v šolah, kjer ravnatelji zaznavajo *majhen problem*.

V Sloveniji je 53 % učencev v šolah, kjer imajo ravnatelji *komajda kakšen problem*. Njihov bralni dosežek je 530 točk. 42 % učencev je na šolah, kjer ravnatelji pravijo, da imajo *majhen problem*, njihov dosežek je 532 točk; 4 % učencev pa je na šolah, kjer ravnatelji pravijo, da sta disciplina in varnost *zmeren problem*, ti imajo bralni dosežek le 519 točk.

Najmanj težav zaznavajo v Hong Kongu, kjer je 87 % učencev na šolah, kjer je z disciplino komajda kakšen problem. Na Severnem Irskem je takih učencev 85 %.

Nenavadno je, da v nekaterih državah učitelji varnost in urejenost zaznavajo popolnoma drugače kot ravnatelji zaznavajo šolsko disciplino in varnost. Na primer Indonezija, Nizozemska, Izrael so države, kjer je zelo malo otrok v šolah, ki imajo po mnenju ravnateljev komajda kakšen problem z disciplino in varnostjo, hkrati pa so to države, ki imajo po mnenju učiteljev veliko otrok v šolah, ki so varne in urejene. Ker v Indoneziji ni razlik v dosežku, ne glede na kategorijo, verjetno lahko interpretiramo, da gre za subjektivne občutke o tem, kaj je *dovolj* varno in urejeno ali *dovolj* disciplinirano. Tudi pri Izraelu in Nizozemski se večja razlike pokaže šele pri skrajnih kategorijah. K interpretaciji je torej treba pristopati z veliko mero previdnosti in natančnosti, in to ne samo takrat, ko se nam zdi, da dejavniki niso usklajeni, še bolj takrat, ko se nam zdi vse povezano po 'zdravi pameti'.

Podatki po državah so v *Tabeli 6.6*.

Za celovitejšo sliko šolske klime bomo varnosti, urejenosti šole in disciplini dodali še vidik s strani učencev, in sicer problem medvrstniškega nasilja. Učence in učenke smo vprašali: »Kolikokrat se ti je med tem šolskim letom v šoli zgodilo kaj od naslednjega?«

Postavke so bile:

- a) Iz mene so se norčevali ali me zmerjali.
- b) Neki učenci ali učenke so me izključili iz igre ali drugih aktivnosti.
- c) Nekdo je o meni širil laži.
- d) Nekaj so mi ukradli.
- e) Nekdo (učenec, učenka ali več otrok) me je udaril ali poškodoval (*npr. me je porinil/-a, brcnil/-a*).
- f) Neki učenci ali učenke so me prisilili početi stvari, ki jih sam/sama nisem želel/želela.

Možni odgovori so bili: vsaj enkrat na teden, enkrat ali dvakrat na mesec, nekajkrat to šolsko leto, nikoli.

Učenci so bili glede na svoje odgovore, kako pogosto so žrtve medvrstniškega nasilja, razvrščeni na *Lestvico medvrstniškega nasilja*. Učenci, ki *skoraj nikoli* niso bili žrtve medvrstniškega nasilja, imajo na lestvici vsaj 10,1 točko, kar pomeni, da so na 3 postavke o nasilju od 6 odgovorili z *nikoli*, na 3 pa z *nekajkrat na leto*. Učenci, ki so *tedensko* žrtve medvrstniškega nasilja, imajo 8,3 točke ali manj, kar pomeni, da so na 3 postavke odgovorili z *enkrat ali dvakrat mesečno*, na 3 postavke pa z *nekajkrat na leto*. Vsi ostali učenci so v kategoriji *mesečno*.

V Sloveniji je med četrtošolci 50 % učencev, ki skoraj nikoli niso bili žrtve medvrstniškega nasilja. Njihov bralni dosežek je 538 točk. Učenci, ki so bili v Sloveniji mesečno žrtve medvrstniškega nasilja (teh je 32 %), so dosegli 535 točk. Učenci, ki so tedensko žrtve – takih je kar 18 % –, dosežejo le 502 točki na testu bralnega razumevanja. To so zelo alarmantni podatki; prvič je žrtev zelo veliko, drugič pa so to otroci, ki dosegajo slabe rezultate na testu bralne pismenosti in je to podatek, ki nam morda kaže pot do rešitve. Če vemo, kdo so slabi bralci (otroci manj izobraženih staršev, iz ekonomsko slabše stoječih družin), in vemo, da so otroci, ki so žrtve nasilja tudi slabi bralci, lahko slutimo, da gre morda za isto kategorijo otrok. Ko povežemo podatke, vidimo, da so žrtve nasilja razporejene po vseh socialnih skupinah, da imajo žrtve nasilja nižjo bralno pismenost od otrok v istih socialnih skupinah, ki niso žrtve nasilja ali pa so to le redko. Kaj je vzrok in kaj posledica, na tem mestu ne moremo odgovoriti. Vendar je to problem, ki ga je nujno treba raziskati.