Percepcija školske klime i vršnjačko nasilje među adolescentima

Martinović, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:634157

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

PERCEPCIJA ŠKOLSKE KLIME I VRŠNJAČKO NASILJE MEĐU ADOLESCENTIMA

Diplomski rad

Nikolina Martinović

Zagreb, 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

PERCEPCIJA ŠKOLSKE KLIME I VRŠNJAČKO NASILJE MEĐU ADOLESCENTIMA

Diplomski rad

Nikolina Martinović

Mentor:

dr .sc. Petar Smontara

Zagreb, 2022.

SADRŽAJ

1. UVOD ... 1
2. ŠKOLSKA KLIMA ... 3
   2.1 DIMENZIJE ŠKOLSKE KLIME ... 6
      2.1.1 Sigurnost ... 6
      2.1.2 Odnosi ... 7
      2.1.3 Učenje, poučavanje i razredno-nastavno ozračje ... 10
      2.1.4 Školsko okruženje ... 13
   2.2 PRISTUPI ISTRAŽIVANJU ŠKOLSKE KLIME ... 14
   2.3 ŠKOLSKA KULTURA, ŠKOLSKA KLIMA I RAZREDNO – NASTAVNO OZRAČJE ... 16
3. VRŠNJAČKO NASILJE ... 18
   3.1 OBLICI VRŠNJAČKOG NASILJA ... 20
   3.2 AKTERI UKLJUČENI U VRŠNJAČKO NASILJE ... 23
   3.3 ISTRAŽIVANJA VRŠNJAČKOG NASILJA U HRVATSKOJ ... 27
4. NASILJE I ŠKOLSKA KLIMA ... 30
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA ... 34
   5.1 CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA ... 34
   5.2 PROBLEM ISTRAŽIVANJA ... 34
   5.3 METODA I INSTRUMENTI ... 35
   5.4 VRIJEME I MJESTO, POSTUPAK ISTRAŽIVANJA I ISPITANICI ... 36
   5.5 OBRADA PODATAKA ... 37
6. REZULTATI ... 38
   6.1 ŠKOLSKA KLIMA ... 38
   6.2 VRŠNJAČKO NASILJE ... 43
   6.3 ŠKOLSKA KLIMA I VRŠNJAČKO NASILJE ... 47
7. RASPRAVA ... 48
   7.1 OGRANIČENJA I PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA ... 53
8. ZAKLJUČAK ... 54
9. LITERATURA ... 56
10. PRILOZI ... 65

Percepcija školske klime i vršnjačko nasilje među adolescentima

Sadržaj:

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li i u kojoj mjeri povezanost između percipirane školske klime i doživljenog/počinjenog vršnjačkog nasilja među učenicima. Uz glavni cilj nastojalo se ustanoviti postoji li razlika u percepciji školske klime s obzirom na spol učenika i razred kojeg pohađa. U istraživanju je sudjelovalo 162 učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda gimnazije u Zagrebu. Za prikupljanje podataka korišten je on line upitnik sastavljen od Hrvatskoga upitnika školske klime (Velki i Kuterovac Jagodić, 2012) i Upitnika o školskom nasilju UŠN-2003 (Buljan Flander, Karlović i Štimac, 2003). Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između percipirane školske klime i doživljenog nasilja, no ne i počinjenog nasilja. Kada je u pitanju percepcija školske klime razlike su primijećene samo na razini spola učenika.

Ključne riječi: školska klima, vršnjačko nasilje, adolescenti

The perception of school climate and peer violence among adolescents

Abstract:

The main aim of the study was to determine and measure the correlation between perceived school climate and committing/experiencing peer violence between students. Additional aims included determination of correlation between perceived school climate depending on gender, as well as the grade the students attend. The study included 162 students that attend second, third, and fourth grade of the gymnasium in Zagreb. On-line questionnaire compound from Croatian school climate questionnaire (Velki i Kuterovac Jagodić, 2012) and School violence questionnaire (Buljan Flander, Karlović i Štimac, 2003) was used to collect the data. Results of the study point out a significant correlation between perceiving school climate and experiencing peer violence rather than committing violence. Differences in perceiving school climate are noted only in gender variable.

Key words: school climate, peer violence, adolescents

1. UVOD

Školska klima fenomen je koji oblikuje kvalitetu i karakter školskog života. Ona predstavlja višedimenzionalan koncept oblikovan zajedničkim percepcijama sudionika koje se temelje na odnosima, osjećaju sigurnosti, učenju i poučavanju te poticajnom školskom okruženju. Učenici u školi provode velik dio svog vremena, stoga su iskustva koja doživljavaju raznolika te njih, uz školsku klimu, oblikuju brojni drugi čimbenici. Drugi fenomen koji će biti promatran u ovom radu je vršnjačko nasilje. Neovisno o tome je li riječ o verbalnom, fizičkom, socijalnom, ekonomskom, seksualnom ili elektroničkom nasilju, ono može imati privremene, ali često i trajne posljedice za pojedinca koje posljedično mogu djelovati na samopouzdanje, učenje, sliku o sebi i mentalno zdravlje učenika. Nasilje u školama problem je koji ne zaobilazi niti jednu ustanovu te uvelike može promijeniti živote onih koji su žrtve, ali i počinitelji nasilja.

Posebno osjetljivo razvojno doba je adolescencija tijekom koje učenici razvijaju sliku o sebi, uvjerenja, vrijednosti te pronalaze sebe u odnosu s drugima. Uz razne emocionalne, fizičke, socijalne, kognitivne i seksualne promjene adolescenti se polako pripremaju za odrasli život što predstavlja velik izazov. Doživljavanje nasilja može uvelike narušiti već ionako burno razdoblje ispunjeno različitim promjenama i traženjem sebe. S obzirom na to da je nasilje vrlo teško u potpunosti iskorijeniti jer na njega utječu i faktori izvan odgojno-obrazovnog sustava, važno je razumjeti koji sve čimbenici unutar školskog života mogu utjecati na smanjenje iskustava nasilja te koji aspekti mogu osnažiti učenike u borbi s istim i usmjeriti ih ka poželjnim oblicima ponašanja. U ovome radu specifično se promatra percepcija školske klime od strane učenika i njezine dimenzije koje uključuju odnose između nastavnika i učenika, atmosferu za učenje, osjećaj sigurnosti i pripadnosti te uključenost roditelja u školski život djece u odnosu s vršnjačkim nasiljem kojeg učenici doživljavaju ili čine.

Rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. Teorijski dio sastavljen je od dva različita koncepta - školske klime i vršnjačkog nasilja. Dio vezan uz školsku klimu obuhvaća opće određenje pojma, dimenzije od kojih se sastoji navedeni fenomen, pristupe u istraživanju te objašnjenje razlika između pojmova sličnih školskoj klimi. U teorijskom dijelu koji se odnosi na vršnjačko nasilje objašnjena su obilježja vršnjačkog

nasilja, vrste nasilja i njegovi oblici, karakteristike aktera uključenih u vršnjačko nasilje te su prikazana istraživanja vršnjačkog nasilja na području Hrvatske. Posljednji dio teorijskog okvira ujedinjuje oba koncepta i objašnjava njihovu povezanost na temelju dosadašnjih istraživanja. U empirijskom dijelu predstavljeni su rezultati provedenog kvantitativnog istraživanja u kojem su sudjelovali učenici iz gimnazije na području Zagreba. Istraživanjem se nastojalo utvrditi postoji li i u kojoj mjeri povezanost između percipirane školske klime i počinjenog/doživljenog vršnjačkog nasilja među učenicima.

2. ŠKOLSKA KLIMA

Škole su živi organizmi koje oblikuju organizacijski faktori poput kurikuluma, nastavnog plana i programa te kontekstualni čimbenici koji se odnose na kulturu ustanove, školsku klimu, odnose među sudionicima te načine djelovanja. U ovom radu posebna pozornost posvećena je istraživanju školske klime, kao kontekstualnog faktora koji ima veliku ulogu u oblikovanju svakodnevnih interakcija i procesa učenja u odgojno-obrazovanoj zajednici. Školska klima predstavlja relativno trajnu kvalitetu školske sredine koja oblikuje interakcije odgojno-obrazovnih aktera koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a na nju utječe formalna i neformalna organizacija, ličnost sudionika i načini kojima se upravlja školom (Domović, 2004). Možemo je promatrati kao dušu i srce škole koja vodi dijete, učitelja, roditelje i ostale odgojno-obrazovne aktere da vole školu i raduju se tome da tamo provode svaki školski dan (Freiberg i Stein 1999 prema Wang i Degol 2016).

Školska klima oblikuje kvalitetu i karakter školskog života koji se odražava kroz norme, vrijednosti, međuljudske odnose, prakse podučavanja i učenja pri čemu svi sudionici na ovaj ili onaj način konstruiraju, transformiraju i mijenjaju školsku klimu (Cohen i sur., 2009). Možemo je promatrati kao skup podijeljenih uvjerenja, vrijednosti i stavova koji oblikuju interakcije između učenika, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja te postavljaju parametre prihvatljivog ponašanja i normi za školu (Emmons, Comer i Haynes, 1996 prema Koth i sur., 2008). Na interakcije među sudionicima, kao i na oblikovanje stavova i uvjerenja, osim školskog kurikuluma, ulogu ima i „skriveni kurikulum“ kojeg Domović (2004) naziva prikrivenom dimenzijom odgoja i obrazovanja koji se težišno odnosi na školsku klimu.

Svijest o postojanju ovog koncepta nazire se početkom dvadesetog stoljeća, točnije 1908. godine kada je Arthur Perry napisao rad posvećen proučavanju školske klime. Riječ je o djelu „Menadžment gradske škole“ u kojem je, kao ravnatelj škole u Brooklynu, pisao o važnosti uspostave povoljne klime u školi kako bi se potaknuo osjećaj prijateljstva među njezinim članovima i povećala opća produktivnost i uspješnost funkcioniranja škole (Freiberg, 1999 prema Chirkina i Khavenson, 2018).

Nekoliko desetljeća kasnije, Withall u svojem istraživanju iz 1949. godine koristi pojam školska klima koji se odnosi na „emocionalni ton u međusobnoj komunikaciji koji djeluje kao opći prateći čimbenik u neposrednim dodirima među ljudima“ (Gosarić, 2018:8). Sustavno proučavanje utjecaja školske klime na učenje i razvoj započinje u drugoj polovici prošlog stoljeća (Cohen i sur., 2009).

Važnost školske klime istaknuli su teoretičari organizacijske učinkovitosti škole. Istraživanja učinkovitih škola 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća i pokret za unapređivanje škola znatno su pridonijeli razvoju ovog koncepta utvrdivši da je školsko ozračje jedna od karakteristika opće učinkovitosti škola (Sammons i sur., 1995 prema Baranović i sur., 2006). James Coleman jedan je od teoretičara koji je proučavao ulogu školskih čimbenika u obrazovnim postignućima učenika. Istraživanje koje je proveo 1982. godine pokazalo je da učenici u privatnim obrazovnim ustanovama imaju bolji akademski uspjeh od učenika u javnim školama zbog povoljnije školske klime koju karakterizira odnos povjerenja između nastavnika, roditelja i učenika (Coleman i sur., 1982 prema Chirkina i Khavenson, 2018). Time je potvrdio značajni utjecaj školske klime na svakodnevni život u školi.

Posljednja tri desetljeća istraživanja ovog koncepta sve su brojnija te je školska klima prepoznata kao važan faktor koji djeluje na akademska postignuća učenika, motivaciju, socijalizaciju i ponašanje svih aktera odgojno-obrazovnog života unutar škole.

O mnogostrukosti ovog koncepta govore autorice Chirkina i Khavenson (2008) koje navode da školska klima obuhvaća iznimno raznolik i širok raspon aspekata školskog života - od objektivne veličine i fizičkog stanja do subjektivnog doživljaja međuljudskih odnosa unutar škole. Također, autorice razlikuju školsku klimu prema tri ključne značajke. Prva je da se klima promatra kao psihofizički fenomen, tj. ona predstavlja subjektivnu percepciju aktera uključenih u procese koji se odvijaju u organizaciji. Druga značajka proizlazi iz prve te klimu promatra kao latentnu konstrukciju čiji pokazatelji mogu biti odgovori članova organizacije na pitanja o normama, praksi i drugim pojavama relevantnim za određenu organizaciju. Treća ključna značajka je da je klima pojava koja je stalna tijekom vremena.

Školska klima reflektira svaku interakciju i svaku odluku koju donose odrasli i učenici (Noonan, 2004). S obzirom na činjenicu da su to individualna iskustva različitih pojedinaca

u specifičnom zajedničkom kontekstu možemo je promatrati kao grupni fenomen koji odražava očekivanja i osjećaje koje dijele svi članovi organizacije i u koju ulogu u oblikovanju školskog života imaju svi sudionici (Cohen i Geier, 2010; Burke i Litwin, 1992 prema Chirkina i Khavenson, 2008).

Baranović i sur. (2006:487) navode da „školska klima predstavlja relativno trajnu kvalitetu školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom“. Iako se promatra kao relativno trajna kvaliteta školske sredine, Kantorova (2009) ističe da je nužno ovaj fenomen promatrati u širem kontekstu, uvažavajući ne samo perspektivu suvremenih događaja, već i prošlost te perspektivu moguće budućnosti.

Školska klima najčešće je promatrana kao čimbenik koji ovisi o faktorima unutar odgojno-obrazovne ustanove. Rudasill i sur. (2017) naglašavaju da je potrebno obratiti pozornost ne samo na unutrašnje značajke već i na čimbenike izvan škole koji mogu potencijalno utjecati na klimu škole, budući da utječu na pojedinačne karakteristike učenika. Školsku klimu smješta u okviru Brofenbrennove teorije ekoloških sustava koja je podijeljena na mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav i kronosustav. Prema toj teoriji škola je *mikrosustav* u kojem se stvara i oblikuje školska klima kombiniranim percepcijama sudionika. Akademska očekivanja učenika, osjećaj suradnje između nastavnika i općenita razina sukoba ili suradnje između nastavnika i učenika doprinose stvaranju i oblikovanju školske klime u mikrosustavu (Juvonen, 2007 prema Rudasill i sur., 2017). *Mezosustav* predstavlja međusobno djelovanje različitih mikrosustava, primjerice odnosi škole kao jednog mikrosustava i obitelji učenika kao drugog. Suradnja obitelji i škole može pozitivno djelovati na školsku klimu ukoliko obitelji učenika i nastavnici dijele slične interese, uvjerenja i očekivanja te njeguju partnerske odnose. S druge strane proturječne ideje, afiniteti i sukobi mogu nepovoljno oblikovati školsku klimu ostavljajući učenika da pregovara između ta dva mikrosustava koji su u sukobu (Spencer, 1999 prema Rudasill, 2017). *Egzosustav* se sastoji od konteksta koje pripadnici škole iskuse indirektno preko drugih ljudi u mikrosustavu, poput radnog mjesta roditelja nekog učenika. Iako su utjecaji ovog sustava

udaljeni, oni mogu imati značajan utjecaj na školsku klimu. Ekonomska razina zajednice, vjerska pripadnost učenika, struktura školskog sustava i obrazovne politike na državnoj i nacionalnoj razini čimbenici su koji pripadaju *makrosustavu.* Oni oblikuju školsku klimu utječući na akademska očekivanja, poučavanje, vrednovanje i vjerovanja o obrazovanju. Zadnja razina je kronosustav koji predstavlja širu sliku trenutne društvene situacije kroz povijesne događaje i pokrete koji su utjecali na današnja vjerovanja, izazove, pravila (npr. feministički pokreti, pokret za ljudska prava, Drugi svjetski rat, epidemije i slično).

2.1 DIMENZIJE ŠKOLSKE KLIME

Školska klima odnosi se na zajedničku percepciju sudionika unutar odgojno-obrazovne zajednice koja je oblikovana na temelju njihovih subjektivnih interpretacija društvenih interakcija i odnosa, osjećaja sigurnosti, zajedničkih uvjerenja i vrijednosti koje opisuju karakter škole (Gottfredson i sur., 2005 prema Rudasill i sur., 2017; Marsh i sur., 2012 prema Rudasill i sur. 2017). S obzirom na to da ona prožima različite segmente školskog života možemo je promatrati kao višedimenzionalan koncept. Brojni teoretičari i istraživači pokušali su razlučiti dimenzije ovog koncepta. Thapa i sur. (2013) u radu *A Review of School Climate Research* metaanalizom istraživali su važne elemente koji utječu na školsku klimu. Na temelju proučavane literature i provedenih studija autori su se fokusirali na pet esencijalnih dimenzija školske klime, od kojih će u ovom radu biti spomenute četiri: sigurnost, odnosi, učenje i poučavanje te školsko okruženje.

2.1.1 Sigurnost

Osjećaj sigurnosti u emocionalnom, intelektualnom, socijalnom i fizičkom smislu predstavlja jednu od temeljnih ljudskih potreba koju navodi Maslow u teoriji hijerarhije potreba (Maslow, 1943 prema Thapa i sur., 2013). Sigurna, brižna i participativna školska klima potiče osjećaj povezanosti sa školom i pruža učenicima temelje za socijalno, emocionalno i akademsko učenje (Blum i sur., 2002 prema Cohen i sur., 2009). Piscatelli i

Chiqueena (2011) ističu jasno postavljene norme i pravila, fizičku sigurnost i socijalno-emocionalnu sigurnost kao najvažnije odrednice ove dimenzije.

Norme i pravila odnose se na stupanj u kojem učenici poštuju školska pravila, dosljednost njihovog provođenja, pravednoj disciplinskoj praksi i načinu na koji se postupa u situacijama neprimjerenog ponašanja (Wang i Degol, 2016). Roviš i Bezinović (2011) navode da u školama u kojima postoje jasna i dosljedno primjenjivana pravila ponašanja i disciplineiranja pospješuju osjećaj sigurnosti, a samim time potiču višu razinu vezanosti za školu koja je povezana s rjeđim korištenjem sredstava ovisnosti, s manje nasilja, suicidalnih namjera, depresije i anksioznosti. Samim time takve škole imaju nižu stopu viktimizacije učenika i delikventnog ponašanja (Gottfredson, i sur., 2005 prema Thapa i sur., 2013).

Fizička sigurnost odnosi se na stupanj prisutnosti nasilja i agresivnog ponašanja te na mjere koje se poduzimaju kako bi se osigurala sigurnost učenika, nastavnika i svih ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Cornell i sur. (2009) prema Thapa i sur. (2013) istraživali su korisnost smjernica za prijavu prijetnji u borbi protiv nasilja te otkrili da su škole koje su imale navedene mjere zabilježile ne samo manje slučajeva vezanih uz nasilje, već su se i učenici osjećali slobodnijima i spremnijima prijaviti nasilje i tražiti pomoć te su pozitivnije percipirali školsku klimu.

Poštivanje različitosti, poticanje razmjene mišljenja i dijeljenja svojih osjećaja bez straha od stigmatizacije i nasilja moguća je u okolini koja pruža *socijalno-emocionalnu sigurnost* učenicima, nastavnicima i svim ostalim akterima obrazovanja. Sigurnost se očituje kroz stavove učenika i odraslih o individualnim razlikama, načinu na koji se sukobi rješavaju i vjerovanjem u školska pravila (Cohen i sur., 2009).

2.1.2 Odnosi

Domović (2004) opisuje dimenziju odnosa kao kvalitetu i intenzitet odnosa među ljudima u određenoj sredini. Naglasak stavlja na pedagoški odnos koji podrazumijeva „međuljudski odnos koji ispunjava zahtjeve međusobnog uvažavanja, pedagoške odgovornosti, omogućuje samorazvoj i vodi do samoodgovornosti odrastajućeg čovjeka“

(Domović, 2004:12). Relja (2006) ističe potrebu izgrađivanja uspješnih međuljudskih odnosa na svim razinama koje karakterizira poštovanje i razumijevanje: pozitivni odnosi među učiteljima, između učitelja i učenika, među učenicima te odnosi učitelja i roditelja. Uspješnost takvih odnosa može pozitivno utjecati na školsku klimu.

Kvaliteta odnosa između učitelja stvara temelj za sve procese koji se odvijaju unutar odgojno-obrazovne ustanove. Podržavajući odnosi obilježeni suradnjom, kolegijalnošću, povjerenjem i razmjenom ideja i mišljenja ne samo da doprinose napretku u učenju i poučavanju te individualnom i kolektivnom prosperitetu, već predstavljaju ključ obrazovnih promjena koje pozitivno utječu na dobrobit učitelja i učenika te na stvaranje ozračja pogodnog za učenje (Bilić, 2016).

Kada je riječ o odnosu koji se razvija između učitelja i učenika, Šimić Šašić (2016) ističe da je kvaliteta takvoga odnosa povezana sa socijalnim funkcioniranjem učenika, ponašajnim problemima, angažmanom u učenju i akademskim postignućima. Šimić Šašić također navodi da učenici čiji učitelji imaju pozitivne oblike ponašanja (vodstvo, pomaganje, razumijevanje, toplina, uključenost itd.) imaju bolje kognitivne i afektivne ishode učenja u odnosu na učenike čiji su učitelji imali negativne oblike ponašanja (konflikti, odbacivanje, zanemarivanje, ljutnja). U međusobnom odnosu učenika i učitelja jednako je važna privrženost, odnosno emocionalna veza koju karakterizira bliskost i toplina te adekvatno pravovremeno i kontinuirano djelovanje učitelja koje odgovara na učenikove potrebe što posljedično vodi osjećaju sigurnosti i prihvaćenosti kod učenika. Takav emocionalno potičući odnos ohrabruje učenike za poduzimanje intelektualnih i socijalnih izazova i istraživanje novih ideja (Roviš i Bezinović, 2011) te ih motivira za bolje socijalno i emocionalno funkcioniranje u razrednom okruženju (Bezinović i sur., 2010).

Podrška, razumijevanje i prihvaćanje osobito su važni u adolescentskoj dobi kada učenici formiraju vlastiti identitet i izgrađuju pojam o sebi kroz odnose s drugima, naročito s vršnjacima. Tada se javlja snažna potreba za pripadanjem određenoj skupini u sklopu koje učenik razvija sliku o sebi, stavove, mišljenja, uči socijalne vještine te oblikuje svoje ponašanje. Pozitivni odnosi s prijateljima važni su za socijalnu prilagodbu, kako u toj dobi, tako i u odrasloj. Stvaranje prijateljskih odnosa pozitivno utječe na njihovu sliku o sebi,

psihičku dobrobit te učenje i prilagodbu na okolinu i promjene. Lebedina Manzoni (2016:77) navodi da učenici kroz odnose s vršnjacima „uče kako pregovarati, moralno odlučivati, dogovarati kompromise i ostvarivati vlastite ciljeve“ što vodi jačanju samopouzdanja i lakšem podnošenju stresnih situacija. S druge strane, prijateljski odnosi mogu imati i negativan utjecaj na razvoj ako je riječ o odnosima narušene kvalitete ili prijateljima delikventnoga ponašanja. Posebice negativan utjecaj na razvoj pojedinca ima doživljavanje nasilja od strane vršnjaka koje posljedično vodi stvaranju loše slike o sebi, manjku samopouzdanja i samopoštovanja te teškoćama u učenju.

Uz razvijanje kvalitetnih odnosa unutar škole, važno je poticati ostale članove zajednice na sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Potrebno je njegovati suradnju s roditeljima učenika, neodvojivim sudionicima procesa, kako bi i oni kroz partnerske odnose jednako doprinijeli razvoju ustanove i pozitivne školske klime. Osim što pospješuje razvoj ustanove, Škutor (2014) ističe da partnerstvo škole i obitelji doprinosi razvoju i podizanju razine roditeljske kompetencije za odgoj i za ostvarivanje kvalitetnijih odnosa u obitelji. Brojna istraživanja pokazala su da koordinacija između roditelja i učitelja pozitivno utječe na socijalni i emocionalni razvoj učenika (Zins i sur., 2004 prema Škutor, 2014), pospješuje stvaranje školskih navika, učenje i ostvarivanje uspjeha te stvaranje pozitivnih stavova prema školi (Sheridan i Moorman Kim, 2015). Razvoju pozitivne školske klime pridonosi pojava rizičnih ponašanja, koja je uvelike manja kada obitelj i škola imaju dobru suradnju (Resnik i sur., 1997 prema Škutor, 2014).

Uz kvalitetne interpersonalne odnose i osjećaj povezanosti bitan segment ove dimenzije je poštivanje različitosti i prisutnost interkulturalne svijesti, a to se odnosi na kvalitetno obrazovanje za sve učenike koje njihove razlike promatra kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnog procesa (Bartulović i Kušević, 2016). Kako bi se među učenicima poticao osjećaj prihvaćenosti i poštivanje razlika, važno je razvijati i oblikovati školsku klimu koja promiče poštivanje svih pojedinaca bez obzira na njihovu rasnu, vjersku, nacionalnu, spolnu, kulturološku ili bilo koju drugu razliku koja ih čini drugačijima od ostalih. Učenje o tome što nas čini drugačijima, na način da naša različitost predstavlja bogatstvo, omogućuje poštivanje tih razlika među nama. Jednako tako, važno je spomenuti

učenike s različitim razvojnim, intelektualnim, mentalnim ili tjelesnim teškoćama jer njihovi odnosi s vršnjacima imaju kritičnu ulogu za njihovu dobrobit. Učenici s teškoćama koji pohađaju individualizirane programe mogu beneficirati jedino od pozitivne školske klime koja im omogućuje da se osjećaju uključenima i poštovanima od strane svojih vršnjaka (Thapa i sur., 2013).

2.1.3 Učenje, poučavanje i razredno-nastavno ozračje

Jedan od najvažnijih aspekata školskog djelovanja su načini na koje učenici razvijaju i produbljuju svoje znanje te poticaji koji motiviraju učenike i bude njihovu znatiželju za novim spoznajama. Cjelokupan proces učenja obilježen je međudjelovanjem triju neodvojivih sastavnica nastave – učitelja, učenika i sadržaja – koji čine didaktički trokut. Učitelj kao nositelj nastavnog procesa ima važnu ulogu pri čemu njegovo djelovanje i pristup ovisi o - njegovim osobinama, karakteru, stilu rukovođenja razredom, metodama rada koje primjenjuje te odnosu koji razvija s učenicima. On odgovara na individualne potrebe, interese i razvojne mogućnosti učenika kroz sadržaj i odnos koji razvija s njima.

Procesi koji se događaju unutar razreda uključuju svakodnevne interakcije između učitelja, učenika i roditelja te oblikuju razredno – nastavno ozračje. Važnost razvijanja kvalitetnog razredno-nastavnog ozračja očituje se u njegovoj socijalnoj domeni koja djeluje na mikro razini te doprinosi razvoju učenika na osobnoj, emocionalnoj, socijalnoj i intelektualnoj razini. Božić (2015:94) opisuje razred kao „grupu djece među kojima postoji uzajamno djelovanje izraženo u međuzavisnosti doživljavanja i ponašanja; imaju zajedničke ciljeve i ideale; sudjeluju u sustavu međusobno povezanih uloga i položaja; imaju zajedničke norme i standarde ponašanja, sebe doživljavaju kao dio razreda, a razred kao cjelinu koja ima tendenciju jedinstvenim reakcijama te teže tome da ih se doživljava kao cjelinu“. Učitelj svojim djelovanjem i odgovaranjem na učenikove potrebe određuje oblike komunikacije, pomaže učenicima u ovladavanju sadržaja, postavlja norme, pokazuje načine ostvarivanja i produbljivanja odnosa, potiče razvoj empatije i razvija osjećaj zajedništva. Svaki njegov doprinos utječe na prirodu funkcioniranja razreda (Božić, 2015) te prirodu odnosa između

učenika i odnosa kojeg razvija s učenicima. Bezinović i sur. (2010) ističu da učenici, koji percipiraju svoje učitelje kao one koji oblikuju pozitivno ozračje, sebe procjenjuju kompetentnijima te pokazuju veći interes za učenje i veću usredotočenost na proces učenja u odnosu na rezultat učenja.

Prema Cohen i sur. (2009) dimenziju učenja i poučavanja čini kvaliteta poučavanja, socio-emocionalno i etičko učenje, upravljanje školom i profesionalni razvoj.

Kvaliteta poučavanja odnosi se na primjenu različitih metoda učenja koje učenike potiču na sudjelovanje, motiviraju ih za učenje, uče razumijevanju sadržaja i pojava te razvijaju njihove sposobnosti. Uloga učitelja s vremenom postaje sve zahtjevnija. Metode i alati koje koriste u svom radu zahtijevaju sve veću inovativnost i kreativnost. Učenici su svakodnevno izloženi velikim količinama informacija koje se vrlo brzo izmjenjuju pod utjecajem interneta i društvenih mreža kao neizostavnih socijalnih faktora u današnjem odrastanju. Razumijevanjem individualnih razlika i specifičnih potreba učenika, uključivanjem tih spoznaja u proces planiranja nastave, učitelj će moći prepoznati i primijeniti adekvatne metode poučavanja. Važno je da naglasak nije na učenikovom „numeričkom otisku“, tj. ocjeni, već razumijevanju sadržaja te razvijanju unutarnje potrebe učenika za aktivnim daljnjim propitivanjem i spoznavanjem. Istraživanja pokazuju da učenici koji su nastavne prakse u svojoj školi percipirali kao one koje prednost daju njihovom razumijevanju ispred sposobnosti pokazuju manje agresivnih i narušavajućih ponašanja (Reis i sur., 2007; Kaplan i sur., 2002; Wang 2009 prema Wang i Degol, 2016).

„Učenje i poučavanje je izuzetno složen proces koji traži temeljito planiranje, pripremu i raznovrsne aktivnosti svih subjekata - istraživanje, otkrivanje, slušanje, govorenje, rješavanje problema (Matijević, 2010:395). Nastava prilagođena stvarnim potrebama, učenika promatra kao subjekta odgojno – obrazovnog procesa čiji je doprinos neizostavan kako za nastavnikovo planiranje, tako i za vlastito spoznavanje i razumijevanje. Učenici s takvim pristupom postaju motivirani, aktivni sudionici nastave koja potiče pozitivan odnos prema učenju, predmetu i školi (Smontara, 2011). Pozitivan odnos učenika prema učenju i školi olakšava svladavanje obrazovnih i socijalnih izazova s kojima se susreću prilikom odrastanja.

Socijalno i emocionalno učenje potiče razvoj vještina prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka i razumijevanja međusobnih odnosa. Kako bi učenici bili potaknuti da razvijaju svoje emocionalne i socijalne potencijale važno je da učitelj svojim primjerom pokazuje prepoznavanje vlastitih emocija i emocija učenika, potiče dijalog te pruža prilike i pokazuje načine prihvaćanja vlastitih emocija i upravljanja njima. Uspostavljanje kvalitetne i prihvaćajuće komunikacije oblikovat će pozitivnu školsku klimu u kojoj će sudionici imati povjerenja u svoju okolinu, osjećati se dovoljno sigurno i slobodno da izraze vlastito mišljenje i pokažu što osjećaju te će, slijedom toga, na prirodan način uspostavljati suradničke odnose (Smontara, 2011). Durlak i Weissberg (2011) navode da socijalno i emocionalno učenje, osim što pospješuje učenje i opći akademski uspjeh, smanjuje probleme u ponašanju kod učenika i razvija ključne socijalne i emocionalne vještine pomoću kojih učenici stvaraju pozitivne stavove o sebi i školi. Oblikovanjem nastavnog procesa koje uključuje socijalne oblike rada poput rada u paru ili skupini učitelj će osim na spoznajni, djelovati na socijalni i emocionalni razvoj učenika. Rad u paru ili skupini učenicima omogućava „bolji uvid u znanja drugih, postupnost u radu kako bi se zajednički stiglo do cilja, brže rješavanje zadataka, utječu na razvoj prijateljstva, učeničko zbližavanje, nude uvid u druge stilove učenja, stjecanje socijalnih iskustava te se stvara okolina s manjkom napetosti i stresa“ (Markić, 2014:632). Zajedničkim učenjem i suradnjom učenici razvijaju kvalitetnije međusobne odnose, pospješuju samoregulaciju emocija i bolje prepoznaju emocije drugih učenika. Navedeno može voditi boljoj kohenzivnosti razreda u kojem se učenici dobro poznaju, međusobno su bolje povezani, pružaju podršku jedni drugima i konstruktivno rješavaju konflikte (Smontara, 2011) pri čemu će školska klima biti promatrana pozitivnije, a pojavnost nasilja svest će se na minimum.

Učitelji u mnogim situacijama i sami ulaze u ulogu učenika, što je poželjno i nužno za *profesionalni i osobni razvoj*, unapređivanje odgojno - obrazovnih procesa i razvoj ustanove. Kontinuirano i kvalitetno pedagoško – psihološko, didaktičko – metodičko i stručno obrazovanje pružit će učiteljima znanje, metode i alate kako bi se što bolje mogli prilagoditi složenim i zahtjevnim odgojno – obrazovnim situacijama (Smontara, 2011). Neprekidno usavršavanje učitelja postaje sve važnije jer se potrebe pojedinaca i društva

rapidno mijenjaju i vape za prilagodbom obrazovanja čiji se sustav vrlo teško mijenja. Učenje informacija nije dovoljno niti primjereno jer te iste činjenice vrlo brzo mogu postati nedovoljne za daljnji razvoj pojedinca i njegovo funkcioniranje u društvu i svijetu. Već dobro poznata inačica „učiti kako učiti“ je mnogo primjerenija današnjoj dinamici života, a uz nju se svakim danom sve više ističe mentalno zdravlje i osobni razvoj kao bitne odrednice razvoja pojedinca koje mu omogućuju lakše snalaženje i prilagodbu društvenim izazovima. Sve je veća potreba za razvijanjem mentalne higijene stoga je važno da učiteljima budu ponuđene edukacije koje će im omogućiti razumijevanje trenutnih i nadolazećih generacija učenika te njihovih potreba i izazova s kojima se susreću.

Osim osobnog i profesionalnog razvoja učitelja poželjno je da učitelji njeguju međusobne suradničke odnose. Zajednica u kojoj se potiču, razvijaju i njeguju suradnički odnosi između učitelja potencira razvoj zajedničke refleksije i samorefleksije čime učitelji dobivaju uvid u svoje akcije, vrednuju ih, promišljanju o vlastitoj i tuđoj praksi te unapređuju vlastitu, a time i cjelokupnu odgojno-obrazovnu praksu što vodi oblikovanju pozitivnije školske klime. Uz učitelje, vodstvo odgojno-obrazovne zajednice ima veoma važnu ulogu u oblikovanju školske klime. Uspješni ravnatelji su oni koji kao voditelji i pokretači promjena upoznaju svoje učenike i ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa sa školskim vizijama i ciljevima, ohrabruju ih da teže zajedničkim ciljevima, iskazuju poštovanje prema svima i izražavaju brigu za individualne osjećaje i potrebe (Wang i Degol, 2016).

2.1.4 Školsko okruženje

Opipljiva i senzorna kvaliteta okruženja igra veliku ulogu u oblikovanju iskustava ljudi koji su dio odgojno-obrazovne zajednice. Učenici većinu svog vremena provode u školskom okruženju te samim time iskustva u školi utječu na pozitivne i negativne razvojne ishode kod učenika. Kvalitetu školskog okruženja možemo promatrati kroz dva aspekta: povezanost sa školom i fizičko okruženje (Thapa i sur., 2013).

Thapa i sur. (2013) navode da povezanost sa školom ne samo da preventivno djeluje na pojavu nasilja, već potiče zadovoljstvo učenika te predstavlja zaštitni faktor protiv riskantnog

seksualnog nasilja i zlouporabe droga. Razvojno primjereno, strukturirano i poticajno okruženje poticat će kod učenika osjećaj povezanosti sa školom (Roviš i Bezinović, 2011). U suprotnom slučaju, McNelly i sur. (2012:138) navode da „adolescenti neće osjećati povezanost sa školom ukoliko ona ne zadovoljava njihove razvojne potrebe“. Kao glavne razvojne potrebe kod srednjoškolaca navode se: omogućavanje i poticanje autonomije, mogućnost pokazivanja vlastitih kompetencija, briga i podrška odraslih, razvojno prikladan nadzor i prihvaćanje od strane vršnjaka. Nadalje, Wang i Degol (2016) ističu da institucionalne varijable, načinom na koji je školsko okruženje organizirano i nadzirano, indirektno utječu na prilike u kojima se pojavljuje zlostavljanje.

Čistoća, adekvatna uređenost prostora, mogućnost pristupa materijalima, estetski izgled i veličina školskog prostora pripadaju domeni fizičkog okruženja. Prostor koji zadovoljava izgledom i opremljenošću koja je prilagođena razvojnim potrebama učenika može potaknuti emocionalnu povezanost s prostorom te dovesti do pojačanih iskustava učenja (Graetz, 2006 prema Buljat, 2018). Stimulirajući i adekvatno uređeni prostor može pomoći u razvijanju pozitivne školske klime jer se na taj način potiče zadovoljstvo učenika i osjećaj pripadanja školskoj sredini. Nažalost, kada je riječ o uređenosti prostora, u Hrvatskoj postoji velika diskrepancija između ustanova ranog i predškolskog odgoja i škola. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja prepoznat je potencijal uređenog prostora prilagođenog djetetovim interesima, dok u školama ta domena nije prepoznata. U mnogim hrvatskim školama problem predstavlja nedostatak prostora, učionica ili dvorana. Također, zbog nedostatka financijskih i materijalnih sredstava opremljenost škola nije idealna te često nedostaje informatičke opreme, specijaliziranih učionica, a problem je i neadekvatna opremljenost učioničkih prostora (Dedić i sur., 2010).

2.2 PRISTUPI ISTRAŽIVANJU ŠKOLSKE KLIME

U samim počecima istraživanja školske klime temeljila su se na uočljivim karakteristikama okoliša poput raspoloživosti materijalnih resursa i fizičkih uvjeta škole (Petrucci i sur., 2016). Zadnjih nekoliko desetljeća istraživači naglasak stavljaju na

percepciju pojedinaca uključenih u odgojno-obrazovnu zajednicu. Koth i sur. (2008) navode da različiti čimbenici vezani uz učenike, razredno okruženje ili školu oblikuju percepcije učenika o školskoj klimi. Navedeni čimbenici uključuju spol i rasu učenika, veličinu škole i razreda, karakteristike nastavnika i prisutnost učenika s problemima u ponašanju. Nadalje, postoje kontekstualni čimbenici koji konstruiraju percepciju učenika o školskoj klimi poput ciljeva, normi, vrijednosti, međuljudskih odnosa, prakse poučavanja i učenja, osjećaja sigurnosti i organizacijske strukture (Cohen i sur., 2009).

Brojna istraživanja pokazala su da školska klima ima utjecaj na učenike i učitelje na način da oblikuje njihove odnose, stvara osjećaj sigurnosti te razvija metode i prakse učenja i poučavanja. Sve većim brojem istraživanja ovog koncepta počeli su se razvijati različiti instrumenti kojima se ispitivala kvaliteta školske klime. Freiberg i Stein (1999) prema Velki i sur. (2014) raspravljali su o podjeli metoda mjerenja školske klime na izravne (upitnici, intervjui, opažanja unutar razreda, videosnimke i fokus grupe) i neizravne (postojeći izvori podataka). Izravne metode mjerenja (za razliku od neizravnih) pružaju značajnije informacije o jakim stranama i potrebama škole čime je olakšan uvid u trenutnu odgojno-obrazovnu situaciju na temelju kojih se otkrivaju područja koja dobro funkcioniraju te područja koja bi se trebala razvijati.

Autorice Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović (2014) navode nekoliko upitnika školske klime:

- *Upitnik razine školske okoline (School Level Environment Questionnaire)* konstruirali su Fisher i Fraser 1990. godine pod pretpostavkom da se školska klima sastoji od tri dimenzije: školske okoline, osobnog razvoja i održivosti sustava.
- Haynes i sur. (1993) osmislili su *Upitnik školske klime (The School Climate Survey)* koji se sastoji od sedam dimenzija školske klime - percepcija motivacije za uspjehom u školi, pravednost, red i disciplina, roditeljska uključenost, međusobna povezanost učenika, povezanost učenika i nastavnika te zajedništvo.
- Instrument čija se procjena oslanjala na percepciju nastavnika i školskog osoblja naziva se *Profil školske klime Charlesa F. Ketteringa (Charles F. Kettering School Climate Profile-CFK)*. Instrument ispituje opće faktore klime kao što su poštovanje,

povjerenje, moral, prilike za izražavanjem, rastom i podrškom, kohezija, školska inovativnost nastavnika te briga za učenike.

- *Upitnik školske klime američkih škola (American School Climate Survey*) ima četiri različite verzije - za učenike, nastavnike, administrativno osoblje i širu zajednicu. Verzija namijenjena učenicima ispituje viđenje i perspektivu učenika o školskoj klimi u okviru učenja, nasilja u školi i percepcije rasnih razlika. Verzija upitnika za nastavnike i za administrativno osoblje fokusira se na percepciju nastavnika o školskoj klimi u vidu učenja, nasilja u školi i profesionalnog razvoja, dok se verzija za zajednicu oslanja na viđenje i perspektivu članova zajednice o školskoj klimi glede učenja, nasilja u školi i učinkovitosti škole u lokalnom okruženju.

Većinu instrumenata koji su ispitivali značajke školske klime osmislili su autori američkog kulturološkog područja koje je teško u potpunosti primijeniti na područje Europe i Hrvatske iz razloga što se uvelike razlikujemo glede kulture i obrazovnih sustava. Samim time, postojala je potreba da se upitnici o školskoj klimi prilagode području ispitivanja kako bi se mogli prikupiti valjani i pouzdani podaci o školskoj klimi što su u Hrvatskoj prepoznale autorice Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović (2014). Na temelju prilagodbe *Upitnika školske klime američkih škola* autorice su razvile i objavile *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* koji je namijenjen za učenike viših razreda osnovnih škola te se njime mjeri opća kvaliteta školskog okružja za učenje i psihološka atmosfera u školi.

2.3 ŠKOLSKA KULTURA, ŠKOLSKA KLIMA I RAZREDNO – NASTAVNO OZRAČJE

Kultura odgojno-obrazovne ustanove vrlo je složen i kompleksan koncept kojeg oblikuju brojni čimbenici čineći svaku ustanovu jedinstvenom. Ona je sastavni element opće kulture i vrijednosnog sustava u cjelini. Ogbu (1989) prema Vujičić (2008:9) navodi da kulturu određuje „sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine, što predstavlja mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrijednosti i obrazaca ponašanja“. Različiti eksplicitni i implicitni mehanizmi utječu na oblikovanje, razvoj i mijenjane školske kulture. Načini komuniciranja, rješavanja problema, vrijednosti i uvjerenja očituju se putem prakse na koju

osim zajedničkih stavova utječe i implicitna pedagogija svakog odgojno-obrazovnog aktera. Razvoju ustanove može doprinijeti kultura koja je otvorena, poziva na suradnju i dijalog, uključuje, potiče inovativnost, omogućuje individualni razvoj i slobodan izbor te decentralizira praksu i djelovanje (Čulig, 2004 prema Vujičić, 2008).

Školska klima i kultura međusobno se prožimaju te utječu na kvalitetu života u školi. Razlika između navedenih koncepata očituje se u tome što školsku klimu određuju zajedničke percepcije oblikovane na temelju interpretacija subjektivnih odnosa čime se ona može promatrati iz psihološke perspektive, dok s druge strane, školsku kulturu čine vrijednosti, norme i običaji koji mogu biti viđeni s antropološkog gledišta (Marsh i sur., 2012 prema Rudasill i sur., 2017; MacNeil i sur., 2009). Hoy (1990) navodi da istraživanja koja proučavaju školsku klimu pažnju pridodaju percepcijama ponašanja, koriste kvantitativne metode i multivarijantnu statistiku, imaju korijene u industrijskoj i socijalnoj psihologiji te klimu promatraju kao nezavisnu varijablu. Suprotno tome, istraživanja koja se bave školskom kulturom fokusiraju se na istraživanje pretpostavki, vrijednosti i normi koristeći kvalitativne metode istraživanja u kojima se kultura promatra kao zavisna varijabla. Korijeni ovih istraživanja proizlaze iz antropologije i sociologije.

Uz dva prethodno navedena koncepta veže se i *razredno – nastavno ozračje* koju čine odnosi između učenika i nastavnika koji, pripadajući istom razrednom odjelu, uzajamnim djelovanjem konstruiraju zajedničke ciljeve i ideale te norme i standarde ponašanja (Baranović i sur., 2006; Božić, 2015; Evans i sur., 2009). Razredno - nastavno ozračje podrazumijeva uži kontekst što je razlikuje od školske klime koja se odnosi na širu sliku te uključuje odnose i percepcije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (nastavnici, učenici, stručni suradnici, roditelji i ravnatelji).

3. VRŠNJAČKO NASILJE

Svakodnevni život u školi može, osim pozitivnih, pružati iskustva koja negativno utječu na učenikov kognitivni, emocionalni i mentalni razvoj. Nasilje među vršnjacima kao vidno negativan oblik iskustva učenika predstavlja velik društveni problem koji se javlja gotovo svakodnevno prilikom čega su brojni učenici suočeni sa situacijama koje narušavaju njihovo samopouzdanje, razvoj i učenje. Posljedice nasilja mnogobrojne su, a često i trajne. One mogu biti vidljive kada su u pitanju lakše i teže tjelesne ozljede, no posljedice poput emocionalne traume i negativnog učinka na mentalno zdravlje često nisu u početku primjetne, a dugoročno mogu narušiti razvoj i svakodnevni život pojedinca. Prepoznavši važnost proučavanja ovog problema, brojni znanstvenici posljednjih nekoliko desetljeća svoj istraživački rad posvetili su proučavanju ovog fenomena.

U školama je nasilje prisutno dugi niz godina, no ponašanja koja danas smatramo nasilnim prije 40-ak godina promatrana su kao dio normalnog odrastanja djeteta. Posvećenost ovom društvenom problemu kreće početkom 1970-ih godina sustavnim istraživanjima švedskog liječnika Heinemanna koji je promatrajući skupine djece na školskom igralištu proučavao agresivna i nasilna ponašanja (Rivers i sur., 2007 prema Sesar, 2011). Po uzoru na ornitološka istraživanja instinktivnog ponašanja ptica, nasilna ponašanja naziva „mobbingom", što originalno opisuje nasilno ponašanje grupe ptica prema slabijem članu vlastite vrste – isto značenje Heinemann primjenjuje opisujući agresivno ponašanje grupe prema određenom djetetu. Interes za njegova istraživanja pokazao je Dan Olweus, danas poznat kao znanstvenik i teoretičar koji je svojim znanstveno-istraživačkim radom uvelike doprinio istraživanju vršnjačkog nasilja i razvoju preventivnih programa. Olweus nasilno ponašanje opisuje riječju „bullying", prilikom čega takav oblik ponašanja ne promatra isključivo kao agresivno ponašanje grupe prema slabijem pojedincu, već uz tu odrednicu dodaje da nasilje mogu vršiti i pojedinci spram drugih pojedinaca (Olweus, 1990).

Postoje različite definicije nasilja od kojih je najpoznatija i najčešće korištena Olweusova (2010:2), koja opisuje da je „učenik zlostavljan ili žrtva nasilja kada je u određenom vremenu opetovano izložen negativnim postupcima jednog ili više učenika". Nasilno ponašanje

opisuje kao namjerno nanošenje povrede drugoj osobi u tjelesnom, psihičkom ili socio-emocionalnom obliku. Kako bi se agresivna ponašanja klasificirala kao nasilna, ona moraju biti ponavljajuća i trajati određeno vrijeme. Unatoč tome, nikako se ne smiju zanemariti pojedinačne situacije u kojima se prepoznaje nasilje jer jedno traumatsko iskustvo doživljeno zbog nasilja može biti bolno i ukorijeniti strah od ponavljanja kod djeteta (Graham, 2016).

Bilić (2018) navodi da je potrebno koncepcijski razgraničiti i definirati sukob, nasilje i zlostavljanje. Sukobi među vršnjacima su uobičajena pojava koju autorica navodi kao „oblik socijalne razmjene u kojoj dolazi do otvorenog i uzajamnog suprotstavljanja zbog nespojivih ciljeva, mišljenja, stavova, vrijednosti ili problema u komunikaciji, u kombinaciji s pokušajima kontrole“ (Bilić, 2018:32). U sukobu obje strane imaju podjednaku snagu, njegov povod je objektivan i proizlazi iz razlika u stavovima i mišljenjima pri čemu djeca mogu sama izaći iz sukoba. Sukob izaziva kratkotrajne i prolazne emocije te se djeca međusobno nakon njega nastavljaju družiti. Ponašanja koja se smatraju vršnjačkim nasiljem, u odnosu prema sukobima koji su povremeni i spontani, su namjerna, neprijateljska i ponavljana. Obilježena su trajnim nastojanjima pojedinca ili grupe, fizički i psihološki nadmoćnijih, da nanose štetu žrtvi koja trpi fizičke ili emocionalne posljedice te nije sposobna sama obraniti se od nasilnika. Kod žrtve se pojavljuju dugotrajnije negativne emocije poput srama, tuge i straha. Za razliku od vršnjačkog nasilja, zlostavljanje je poseban oblik nasilja koji je određen negativnim postupcima koji se ponavljaju više puta tjedno i traju dulje vrijeme. Vršnjačko nasilje ne mora nužno biti i zlostavljanje.

Tri glavna obilježja vršnjačkog nasilja su namjerni negativni postupci, ponavljanje i nesrazmjer moći između nasilnika i žrtve. Neravnoteža moći između nasilnika i žrtve može biti fizičke prirode poput razlika u snazi i veličini, psihičkog karaktera poput samopouzdanja ili vezana uz neke socijalne elemente kao što je status među vršnjacima (npr. popularnost u školi). Neravnopravan položaj pojedinaca uključenih u nasilje ističe i Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba (Buljan Flander i Šostar, 2010), definirajući nasilje kao oblik uznemirujućeg ponašanja od strane jednog ili više djece kojim se napada ili ozljeđuje drugo dijete koje nije u mogućnosti samostalno se obraniti.

Rigby (2002) prema Sesar (2011) navodi sljedeće kriterije koji se trebaju uzeti u obzir kada se prosuđuje ozbiljnost nekog nasilnog ponašanja:

- Oblik nasilnog ponašanja (blago zadirkivanje nasuprot tjelesnom napadu)
- Trajanje nasilja (traje li kraće ili duže razdoblje)
- Frekvencija nasilnog ponašanja (događa li se dnevno, tjedno ili manje često)

U okviru ovih kriterija Rigby (2002) prema Sesar (2011) vršnjačko nasilje određuje prema stupnju ozbiljnosti: manje ozbiljno nasilje, umjereno ozbiljno nasilje i teški oblici nasilja. Manje ozbiljno nasilje odnosi se na povremeno zadirkivanje, nazivanje podsmješljivim imenima i situacijsko isključivanje pri čemu je većina vršnjačkog nasilja na ovoj razini. Umjereno ozbiljno vršnjačko nasilje uključuje slučajeve kada je dijete kroz neko vrijeme žrtva zlostavljanja što može uključivati okrutno ruganje, kontinuirano socijalno isključivanje, prijetnje i umjerene oblike tjelesnog zlostavljanja. Teški oblici nasilja posebno su problematični jer podrazumijevaju okrutno i intenzivno nasilje koje uključuje ozbiljne oblike tjelesnog i psihičkog zlostavljanja što može biti veoma uznemiravajuće za žrtvu (Sesar, 2011). Takva iskustva izazivaju brojne negativne posljedice i traume s kojima se djeca često ne mogu nositi tijekom daljnjeg odrastanja, a ponekad ni u odrasloj dobi.

3.1 OBLICI VRŠNJAČKOG NASILJA

Craig i sur. (2009) nasilje definiraju kao korištenje moći i agresije, čime se nastoji kontrolirati druga osoba ili nanijeti šteta prilikom čega razlikuju direktne i indirektne oblike nasilja. Direktni oblici nasilja odnose se na fizičku (udarce) i verbalnu agresiju (vrijeđanje, rasno i seksualno uznemiravanje, prijetnje itd.), dok indirektni oblici uključuju manipulaciju socijalnim odnosima kojima nasilnici nastoje povrijediti ili isključiti žrtvu nasilja iz društva. Istraživanja pokazuju veću uključenost djevojaka u indirektno nasilje bilo kao nasilnice, žrtve ili oboje, dok dječaci češće koriste direktno nasilje (Baldry, 2004; Craig i sur., 2009). Nadalje, direktni oblici nasilja karakteristični su za mlađu djecu, dok s porastom dobi i boljim

razumijevanjem socijalnih odnosa, starija djeca postaju spremnija koristiti indirektne oblike nasilja (Craig i sur., 2009).

Osim podjele na direktne i indirektne oblike, vršnjačko nasilje se najčešće dijeli na dva glavna oblika – tjelesno i verbalno, te četiri podvrste nasilnog ponašanja – emocionalno, seksualno, kulturno i ekonomsko. U zadnjih nekoliko godina se, uz tjelesno i verbalno kao glavne oblike nasilja, navodi i elektroničko nasilje.

Tjelesno nasilje podrazumijeva fizički kontakt osoba pri čemu nasilnik namjerno nanosi tjelesnu bol žrtvi pokazujući na taj način svoju fizičku nadmoć (Bilić, 2018). Može biti blažeg oblika poput guranja, grebanja, potezanja i pljuvanja, ali i težeg kao što je udaranje nogama, rukama i predmetima te gušenje i davljenje. Takvi postupci mogu dovesti do tjelesnih ozljeda koje su vidljive u obliku modrica, ogrebotina i težih slučajeva poput prijeloma. Dugo vremena je nasilje bilo tumačeno samo kao fizičko jer je ono bilo najvidljivije dok ostali oblici nisu smatrani nasiljem. Često je popraćeno i verbalnim nasiljem u obliku vrijeđanja i ismijavanja. Iako je prvenstveno okarakterizirano kao nanošenje fizičke boli, tjelesno nasilje kod žrtve može izazivati i emocionalnu bol u vidu srama i poniženja.

Verbalno nasilje je najzastupljeniji oblik vršnjačkog nasilja među djecom i adolescentima. Posljedice verbalnog nasilja nisu vidljive u jednakoj mjeri kao one uzrokovane fizičkim nasiljem, no riječi upućene žrtvi mogu biti zaista teške te izazvati veliku emocionalnu bol. Takvo nasilje uključuje riječi s namjerom vrijeđanja, omalovažavanja ili ismijavanja koje znaju biti upotpunjene psovkama i prostotama. Raširenosti ovog oblika nasilja pridonose stavovi odraslih koji „normaliziraju“ nasilje smatrajući ga sastavnim djelom odrastanja i ljudskog ponašanja stoga ga ne percipiraju štetnim i neprimjerenim.

Emocionalno nasilje podrazumijeva „negativne ili pasivne emocionalne odnose u kojima se riječima, gestama i drugim postupcima djetetu hotimice nanosi psihička bol i izaziva kontinuirani osjećaj straha, neželjenosti, nesigurnosti i nezaštićenosti“ (Maurović i Križanić, 2008:207). Drugim riječima, ono se može promatrati kao suptilna manipulacija vršnjačkim odnosima usmjerena uništavanju bliskih veza i osjećaja prihvaćanja i pripadnosti s ciljem ugrožavanja ugleda, socijalnog statusa i samopoštovanja (Bilić, 2018). U

emocionalno nasilje uključena je verbalna agresija (omalovažavanje, ismijavanje) i relacijska agresija (socijalno isključivanje, odbijanje komunikacije).

Seksualno nasilje među vršnjacima „definira se kao seksualni čin između dvije maloljetne osobe u kojem jedna osoba ima moć nad drugom, kao i prisiljavanje i uvjeravanje djeteta na sudjelovanje u drugim seksualnim aktivnostima s kontaktom ili bez kontakta“ (Bilić i sur. 2012; prema Maričević Crljenko, 2019). Navedeno se odnosi na neželjene dodire i dodirivanje intimnih dijelova tijela, ljubljenje te druge verbalne (omalovažavanje i uvredljive komentare) i neverbalne (npr. socijalno isključivanje) oblike ponašanja. Problem je to što je ova tema, pretežito u našim prostorima, još uvijek tabuizirana i zanemarena. Bilić (2018) navodi da za navedenu neosviještenost u društvu postoje dva razloga. Jedan od njih je da se takva ponašanja tumače kao uobičajena za adolescente te ih se izjednačava s koketiranjem - načinom iskazivanja interesa u obliku zavođenja. Drugi je razlog što ljudi pod pojmom seksualnog nasilja podrazumijevaju samo one najteže oblike kao što je silovanje.

Kulturno nasilje odnosi se na opetovane negativne postupke pojedinca usmjerene na žrtvu zbog dijela njenog identiteta koji se temelji na nacionalnoj, religijskoj, rasnoj ili etničkoj pripadnosti. Najčešće uključuje uvrede i neprimjerene izraze na račun jezika, kulture, običaja i slično (Bilić, 2018). Može uključivati i relacijske oblike nasilja poput isključivanja pojedinca iz grupe djece dominantne kulture i odbijanje komunikacije zbog etničke pripadnosti.

Ekonomsko ili materijalno nasilje uključuje uništavanje tuđe imovine, krađu predmeta te iznuđivanje novca.

Nasilje koje uključuje fizičku prisutnost osoba gotovo nikad nije izolirani slučaj, ono može biti popraćeno nasiljem u virtualnom svijetu, putem društvenih mreža koje su danas sastavni dio života svakog učenika. Kao što su nekad ulice, igrališta i parkovi bili uobičajeno mjesto sastajanja različitih generacija na kojima su se stvarali socijalni kontakti i razvijali odnosi, danas su oni pretežito zamijenjeni virtualnom platformom. Uz zanimljive sadržaje i beskonačne mogućnosti koje pruža internet, ono jednako tako ima brojne „slijepe točke“ koje mogu imati negativne učinke na pojedinca. Jedna od takvih je *elektroničko nasilje* (eng.

cyberbullying) koje podrazumijeva agresivno i namjerno djelovanje pojedinca ili skupine pojedinaca koji, koristeći se različitim oblicima elektroničkog kontakta, čine nasilje nad drugom osobom (Brighi i sur., 2012). Elektroničko nasilje u zadnjih nekoliko godina proučava se kao zaseban oblik nasilja. Razvojem tehnologije i sve većim uključivanjem djece u svijet interneta i društvenih mreža, koji je danas neizostavan dio odrastanja, ono postaje sve učestalije i izraženije. Obzirom da postoje različiti načini kojima se nasilje putem interneta može manifestirati, njegove odrednice su mnogo šire u odnosu na preostale oblike nasilja. Bilić (2018) ističe da se elektroničko nasilje može klasificirati i kategorizirati prema načinu činjenja (izravno i neizravno), prema vrsti medija koji se koriste (mobitel, internet) te prema vrsti djelovanja (vrijeđanje porukama, uznemiravanje, klevetanje, isključivanje, uhođenje, sekstiranje, krađa identiteta itd.). Nažalost, djeca ovom obliku nasilja mogu biti izloženija u odnosu na tradicionalne oblike prije svega jer provode velik udio svog vremena u virtualnom prostoru, ali i zbog samih nasilnika koje je često teško prepoznati i zaustaviti zbog brojnih opcija koje im pružaju zaštitu identiteta. Mogućnosti za činjenje nasilja je iznimno mnogo što olakšava put onima koji imaju namjeru naštetiti drugima. Također, zbog moguće anonimnosti, nasilnici se mogu osjećati zaštićenima i imati manjak svijesti o posljedicama koje njihovo ponašanje može izazvati kod žrtve.

3.2 AKTERI UKLJUČENI U VRŠNJAČKO NASILJE

Nasilje nikad nije čin koji se odnosi samo na jednog pojedinca, ono najčešće uključuje više osoba koje na različite načine sudjeluju u krugu nasilja. Među njima nalaze se djeca koja su izložena nasilju, djeca koja nasilje čine, djeca koja doživljavaju nasilje, ali su i sama nasilna prema drugima te djeca koja pasivno sudjeluju u nasilju, odnosno nisu direktno uključena.

Nasilnik

Djeca koja nasilje čine imaju snažnu potrebu za moći i dominacijom, može se reći da oni osjećaju zadovoljstvo imajući nad nekim kontrolu (Olweus, 2010). U odnosu na ostalu djecu u razredu imaju lošije psihosocijalno funkcioniranje, teško se prilagođavaju na školu

te imaju manje potpore od strane nastavnika (Sesar, 2011). Nedostatak bliskosti, osjećaja prihvaćenosti svih učenika te međusobnog poštovanja između nastavnika i učenika i obrnuto dovode do nasilničkog ponašanja u školi (Buljan Flander i Šostar, 2010). Time negativna školska klima može biti poticaj za razvoj neprihvatljivih oblika ponašanja među kojima se javlja i vršnjačko nasilje.

Obiteljska pozadina i odgoj imaju krucijalnu ulogu u oblikovanju i razvijanju nasilnih oblika ponašanja kod djeteta. Velika vjerojatnost činjenja nasilja proizlazi iz odgoja unutar obitelji u kojoj je bilo prisutno nasilje prilikom čega dijete internalizira nasilje i agresiju kao sredstvo postizanja ciljeva. Time se kontinuirano, međugeneracijski ponavljaju agresivni oblici ponašanja (Kaltiala-Heino i sur., 2000). Nadalje, nedostatak topline kod roditelja, nedosljedna disciplina te sukobi roditelja i manja povezanost među njima plodno su tlo za razvijanje nasilnih i agresivnih ponašanja kod djeteta (Kaltiala-Heino i sur., 2000; Rajhvan Bulat i Ajduković, 2012). Velki i Vrdoljak (2013) navode da osim, obiteljske uloge, u razvoju nasilnog ponašanja u djece sve veći utjecaj na neprilagođena ponašanja u adolescentskoj dobi imaju vršnjaci s kojima se djeca druže, a to su najčešće osobe koje imaju slične interese kao i oni sami. Samim time, agresivna djeca pronalaze prijatelje sličnih osobina i ponašanja koji im pružaju potporu za nasilničko ponašanje.

Zbog nedostatka vještina rješavanja problema i razvijenog pozitivnog stava prema nasilju, nasilnici agresivne oblike ponašanja doživljavaju kao rješenje njihovih problema. Field (2004) smatra da nasilnici zloupotrebljavaju svoju moć, odnosno sposobnost da učine nešto ili djeluju na neku osobu, na način da kontroliraju drugog, ponižavaju i napadaju drugu osobu. Često imaju tendenciju da eksternaliziraju svoje probleme kako bi se sami suočili s vlastitim osjećajima koji su vezani uz nesigurnost i nezadovoljstvo samim sobom (Smokovski, Holland Kopasz, 2005; Kaltiala-Heino i sur, 2000). Unatoč tome, imaju pozitivno i visoko mišljenje o sebi te izgledaju vrlo samopouzdano (Field, 2004).

Sesar (2011:503) navodi da su „počinitelji nasilja u odnosu na ostale sudionike vršnjačkog nasilja emocionalno nezreliji, imaju teškoća u uspostavljanju i održavanju intimnih odnosa, česte promjene raspoloženja te nemaju osjećaj krivnje ili grižnje savjesti“.

Žrtva

Djeca koja doživljavaju nasilje većinom su slabija u odnosu na nasilnika u fizičkom i psihičkom smislu, drugačija u okviru etičke, nacionalne, vjerske pripadnosti, ekonomskog statusa ili pripadaju skupini djece s razvojnim teškoćama. Istraživanje vršnjačkog nasilja u Hrvatskoj (Velki i Vrdoljak, 2013) utvrdilo je da se među učenicima nalazi 31 % žrtava nasilja. Takva djeca obično su tiša, plašljivija i manje samosvjesna na socijalnom planu od druge djece (Field, 2004). Nisu u stanju obraniti se sama od negativnih postupaka koje doživljavaju. Neke žrtve reagiraju i uzvraćaju udarac, no mnoge od njih povlače se iz sukoba od straha te vrlo često sama proživljavaju čitav proces. Djeca koja su žrtve nasilja često ne govore drugima o problemima s kojima se susreću jer osjećaju sram što su žrtve, uvjerenja su da im nitko ne želi ili ne može pomoći, smatraju da je ono što proživljavaju dio „normalnog“ odrastanja te vjeruju da će tužakanje dovesti do još goreg ishoda, odnosno do ponavljanja nasilja.

U usporedbi s ostalom djecom u krugu nasilja, žrtve imaju nisko samopouzdanje i samopoštovanje te ih karakterizira depresivnost, anksioznost i osjećaj usamljenosti. Graham (2016) navodi da neke žrtve mogu kriviti sebe za svoje probleme vezane uz vršnjake, a mnogi od njih mogu postavljati vječito pitanje „Zašto baš ja?“. Žrtve sebe doživljavaju kao neuspješne, neprivlačne, neinteligentne i beznačajne (Smokovski i Kopasz, 2005). Podsvjesno se osjećaj vlastite krivice duboko ukorijeni zbog čega žrtva počne razmišljati da situaciju u kojoj se nalazi ne može nikako promijeniti jer će ona zbog svojih karakteristika uvijek biti žrtva.

Mnoga djeca koja doživljavaju nasilje od strane svojih vršnjaka u školi mogu razviti strah od odlaska u školu i razviti različite psihosomatske probleme koji im onemogućuju normalnu svakodnevicu i učenje. Autori Gini i Pozzoli (2013) metaanalizom istraživanja iz različitih dijelova svijeta, utvrdili su da je vjerojatnost razvijanja psihosomatskih problema (npr. glavobolja, problemi sa spavanjem, mučnina u želucu) kod žrtava nasilja dvostruko veća u odnosu na vršnjake koji nisu žrtve nasilja. Dijete koje je učestalo izloženo nasilju može otežano pratiti nastavu, a samim time imati i lošiji uspjeh jer velik dio vremena i energije koristi kako bi izbjeglo nasilnika/e i ponašanja koja mu štete te zbog doživljenih

povreda na fizičkoj ili mentalnoj razini može izgubiti motivaciju za odlaskom u školu i učenjem.

Žrtva-nasilnik

Istraživanje provedeno u Americi ustanovilo je da postoji jednaka vjerojatnost da osobe koje doživljavaju nasilje postanu pasivne žrtve koje trpe nasilje ili provokativne žrtve koje osim što ga doživljavaju i same postaju nasilnici (Perry & Perry, 1988 prema Smokovski i Kopasz, 2005). Centar za mirovne studije (Zadravec i sur., 2014) proveo je istraživanje na uzorku od 18 osnovnih i srednjih škola s uključenih 700 učenika s područja Grada Zagreba, Slavonije i Like u kojem su utvrdili da je 79 % učenika barem jednom bilo uključeno u doživljavanje i činjenje vršnjačkog nasilja.

Djeca koja doživljavaju nasilje i istovremeno čine nasilje nad drugima najugroženija su skupina jer imaju karakteristike i žrtava i nasilnika što ih čini posebno ranjivima. U literaturi se često spominje naziv provokativne, odnosno agresivne žrtve. Kao i nasilnike, ovu skupinu karakterizira agresivno i impulzivno ponašanje koje je povezano s teškoćama u ponašanju i eksternalizirajućim problemima, dok s druge strane imaju karakteristike žrtava koje se očituju u emocionalnim problemima i visokoj razini depresije i anksioznosti (Guy, 2017).

Toblin i suradnici (2005) navode da su žrtve-nasilnici asertivniji od čistih žrtava, no pokazuju jednak manjak samopoštovanja i samopouzdanja te često imaju nedovoljno razvijene socijalne kompetencije. U odnosu na čiste nasilnike koji ponekad imaju socijalnu korist u obliku popularnosti, žrtve-nasilnici su često odbačeni od strane svojih vršnjaka (Graham, 2016).

Pasivni promatrač

Pasivni promatrači su osobe koje svjedoče nasilju, ali nisu direktno uključena u čin nasilja. Nalaze se u blizini događaja u kojem je prisutno nasilje ili su upoznati s činjenicom da je njihov vršnjak iz razreda ili škole opetovano izložen negativnim postupcima druge osobe ili skupine. Uloga u kojoj se oni nalaze najčešće ima dvije krajnosti, s jedne strane mogu se indirektno uključiti u nasilje potiho podupirući nasilnike u njihovim namjerama da

povrijede drugu osobu, dok s druge strane mogu u potpunosti ignorirati nasilje. Promatrači ponekad ignoriraju nasilje jer su u strahu da i sami ne postanu žrtve ili su mišljenja da je žrtva zbog svojih karakteristika ili ponašanja sama kriva za nasilje koje doživljava te posljedično ne osjećaju moralnu obvezu da joj pomognu (Graham, 2016).

Kada je nasilje u pitanju, promatrači bi mogli imati ključnu ulogu u njegovu sprječavanju. Promatračka uloga očituje se u mogućnosti poduzimanja mjera kojima bi zaustavili i spriječili nasilje među vršnjacima ili radili na promjeni normi zajednice kojom bi se jačala netolerancija prema nasilju. Takva ponašanja podrazumijevaju da promatrači svoju pasivnu ulogu učine aktivnom tako da djeluju reaktivno zauzimajući se za žrtvu te progovarajući umjesto nje ili proaktivno, otvoreno ističući neslaganje s nasilništvom koje se događa u njihovoj blizini te naglašavajući potrebu za boljom prevencijom istog (Edwards i sur., 2019). U posljednje vrijeme razvijaju se različiti preventivni programi za vršnjačko nasilje koji naglasak stavljaju upravo na promatrače nastojeći ih ohrabriti i usmjeriti da aktivnim neslaganjem potiču svjesnost svojih vršnjaka o neprihvatljivosti svih oblika nasilja te potrebi poštivanja prava i zaštite svakog pojedinca.

3.3 ISTRAŽIVANJA VRŠNJAČKOG NASILJA U HRVATSKOJ

Nasilje među vršnjacima sveprisutan je problem u svijetu pa tako i u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja Svjetske zdravstvene organizacije iz 2018. godine otkrivaju da 10 % djece doživi neki oblik vršnjačkog nasilja (Inchley i sur., 2020).

U Hrvatskoj je provedeno vrlo malo istraživanja velikog uzorka kada je vršnjačko nasilje u pitanju, no rezultati različitih postojećih znanstvenih istraživanja upotpunjuju sliku o prisutnosti nasilja u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. U odnosu na navedeno istraživanje Svjetske zdravstvene organizacije, postojeća istraživanja u hrvatskim školama otkrivaju da više od 10 % djece doživi neki oblik vršnjačkog ponašanja. Jedno od takvih je istraživanje provedeno u sklopu istraživačkog projekta BECAN o zlostavljanju i zanemarivanju djece u kojem je sudjelovalo više od tri tisuće učenika u dobi od 11, 13 i 16 godina koje je pokazalo da djeca najčešće doživljavaju psihološko nasilje (vrijeđanje,

tračanje i sl.) koje je doživjelo 62,4 % jedanaestogodišnjaka, 46,6 % trinaestogodišnjaka i 43,8 % šesnaestogodišnjaka (Sušac i sur., 2012 prema Zadravec i sur., 2014).

Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba provela je istraživanje na uzorku učenika od 4. do 8. razreda osnovne škole u kojem su utvrdili da svako četvrto dijete svakodnevno doživljava neki oblik nasilja u školi, od kojih samo 19 % doživljava nasilje, a njih 8 %, osim što doživljava nasilje, i samo se ponaša nasilno (Šoštar, 2003 prema Zadravec i sur., 2014).

Nadalje, istraživanje koje su provele autorice Rajhvajn Bulat i Ajduković (2012) na uzorku od 558 učenika i učenica drugih razreda srednjih škola otkrilo je kako svaki tjedan 37,8 % učenika doživljava neki oblik vršnjačkog nasilja. Ustanovljeno je da je najprisutnije psihičko nasilje, naročito ogovaranje. Vršitelji nasilja istaknuli su se najmanjim prosocijalnim ponašanjem, dok su žrtve iskazivale najviše emocionalnih problema i problema s vršnjacima.

Centar za mirovne studije 2014. (Zadravec i sur., 2014.) godine proveo je istraživanje u sklopu dvogodišnjeg projekta „Nasilje ostavlja tragove – Zvoni za nenasilje“ u kojem je sudjelovalo 700 učenika osmih razreda osnovne škole i drugih razreda srednje škole s područja Like, Slavonije i Zagreba. Istraživanje je pokazalo da samo 10 % ispitivanih učenika u razdoblju od promatranih mjesec dana nije doživjelo niti jedan oblik vršnjačkog nasilja. Njih 42 % počinilo je jedan ili dva oblika nasilja, dok je 31 % učenika počinilo tri ili četiri oblika vršnjačkog nasilja. Zanimljiv je podatak da je čak 79 % učenika bilo u ulozi i žrtve i počinitelja. Iako je uzorak malen, ispitana su različita područja u Republici Hrvatskoj što nam govori da je prisutnost nasilja veoma raširena. Također, mali postotak učenika koji nisu doživjeli nasilje implicira da se učenici nalaze u veoma nepovoljnom položaju bivajući izloženi nasilju što može negativno utjecati na njihovo samopouzdanje, samopoštovanje, učenje i cjelokupan razvoj.

Slično potvrđuje i istraživanje provedeno 2015. godine u kojem je sudjelovalo 400 učenika viših razreda osnovnih škola na području južne Hrvatske kojim je utvrđeno je da između 40 % i 80 % (ovisno o vrsti nasilnih ponašanja) učenika barem jednom doživjelo neki oblik vršnjačkog nasilja, dok više od polovine nasilno ponašanje doživljava povremeno ili često, a čak 5 % do 17 % svakodnevno (Reić Ercegovac, 2016). Verbalni oblici nasilja

pokazali su se najučestalijim. Dječaci su u odnosu na djevojčice češće doživljavali sve oblike vršnjačkog nasilja.

4. NASILJE I ŠKOLSKA KLIMA

Nasilje u školama problem je koji se učestalo javlja te ne zaobilazi niti jednu generaciju. Brojna istraživanja ovog fenomena pobliže objašnjavaju zašto, kako i kome se događa nasilje, kojim mehanizmima se ono može prevenirati i spriječiti te što sve može utjecati na pojavu nasilja. Reić Ercegovac (2016) navodi osobne (spol, dob, značajke osobnosti), odnosne (kvaliteta obiteljskih i vršnjačkih interakcija) i kontekstualne varijable (sociodemografske značajke obitelji te školsko i razredno ozračje) koje mogu biti povezane s pojavom vršnjačkog nasilja.

Kada su u pitanju školski čimbenici koji se mogu povezati s vršnjačkim nasiljem, Bilić (2018) ističe dvije skupine: strukturni ili egzogeni i unutarnji ili endogeni procesi i osobine škole. Strukturni procesi (lokacija, veličina škole i razreda) pod utjecajem su vanjskih uvjeta čija kontrola nije u rukama odgojno-obrazovne ustanove. S druge strane unutarnji ili endogeni procesi polazište imaju u samoj ustanovi te su determinirani unutarnjim uvjetima i djelovanjem pojedinaca u sustavu. U tu skupinu procesa svrstana je školska klima čiji se odnos s vršnjačkim nasiljem nastoji bolje razumjeti u ovom radu. Školska klima predstavlja složen višedimenzionalan koncept koji utječe na kvalitetu i karakter života u školi. Odnosi se na zajedničku percepciju sudionika unutar odgojno-obrazovne zajednice koja je oblikovana na temelju njihovih subjektivnih interpretacija društvenih interakcija i odnosa, osjećaja sigurnosti, zajedničkih uvjerenja i vrijednosti koje opisuju karakter škole (Marsh i sur., 2012 prema Rudasill i sur., 2017). Vršnjačko nasilje može ovisiti o školskoj klimi, ali je istovremeno i oblikovati.

Autorica Bilić (2018) u svojoj knjizi *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među učenicima* navodi šest odrednica školske klime koje se povezuju s vršnjačkim nasiljem: sigurnost u školi, poštivanje pravila, strah od nasilja u školi, osjećaj prihvaćenosti/odbačenosti u školi, vezanost za školu i odnos nastavnika i učenika. Istraživanje koje je provedeno u SAD (Glew i sur., 2008 prema Bilić, 2018) utvrdilo je da je za učenike koji su na određeni način bili uključeni u nasilje (počinitelji, žrtve ili počinitelji-

žrtve) bila veća vjerojatnost da se osjećaju nesigurnima u odnosu na učenike koji ni na koji način nisu bili uključeni u vršnjačko nasilje. Nadalje, jedan od čimbenika povezan s osjećajem sigurnosti koji može povećati rizik od vršnjačkog nasilja su nejasna i nedosljedna "školska pravila" što je potvrdilo istraživanje koje su proveli Roviš i Bezinović (2011) u kojem je utvrđeno da postoji statistički značajna povezanost između fizičkog vršnjačkog nasilja i školskih pravila. Prisutnost nasilja u školskom kontekstu kod učenika može potaknuti osjećaj straha od odlaska u školu. Istraživanja koja su ispitivala *strah od odlaska u školu* motiviran nasiljem (Akiba, 2010 prema Bilić, 2018; Alajbeg, 2017 prema Bilić, 2018) utvrdila su da je strah povezan s prethodno doživljenim vršnjačkim nasiljem, ali i da on predviđa viktimizaciju, odnosno ulogu žrtve. Sljedeća odrednica školske klime je *osjećaj prihvaćenosti/odbačenosti* učenika u školi koji ima znatnu ulogu u pojavi vršnjačkog nasilja. Učenici koji se osjećaju prihvaćenima manje sudjeluju u rizičnim oblicima ponašanja, samim time su manje uključeni u vršnjačko nasilje kao počinitelji i žrtve, dok s druge strane, učenici koji doživljavaju neprihvaćanje od strane svojih vršnjaka rizičnija su skupina za činjenje nasilja što potvrđuju istraživanja (Roffey, 2011 prema Bilić, 2018; Underwood i Ehrenreich, 2014 prema Bilić, 2018). Snažan osjećaj za bivanjem prihvaćenim može utjecati i na reakcije učenika na nasilje u školama. Učenici koji smatraju da nasilje koje je činjeno prema pojedincu iz njihovog razreda nije prihvatljivo, zbog straha od odbacivanja u skupini mogu suspregnuti svoju namjeru da pomognu učeniku koji nasilje doživljava. Nadalje, važna odrednica školske klime u okviru dimenzije školskog okruženja je *vezanost za školu*. Vezanost za školu u vidu privrženosti (koliko je učeniku stalo do škole i odnosa koje gradi unutar nje) i predanosti (spremnost za ulaganje vremena i truda u aktivnosti) „pozitivno je povezana s rjeđim korištenjem sredstava ovisnosti, s manje nasilja, suicidalnih namjera, depresije i anksioznosti“ (Roviš i Bezinović, 2011:186). Istraživanje koje su proveli O'Brennan i Furlong (2010), na reprezentativnom uzorku od 4 426 učenika viših razreda osnovnih škola i učenika srednjih škola u jednom od američkih područja, pokazalo je da su učenici koji su bili više vezani za školu doživljavali vršnjačko nasilje u manjoj mjeri od učenika koji su bili manje vezani za školu. Posljednja odrednica školske klime prema spomenutoj autorici su *odnosi nastavnika i učenika*. Odnos između učenika i nastavnika temeljen na povjerenju i razumijevanju, usmjeren na zadovoljavanje razvojnih potreba

učenika pozitivno će utjecati i na odnose među učenicima osobito kada je riječ o vršnjačkom nasilju. Istraživanje Yablon (2010) je utvrdio da će učenici koji odnose između nastavnika i učenika smatraju kvalitetnim, svoje nastavnike percipirati kao sposobne pomoći te će biti spremniji tražiti pomoć. To je posebno važno kada je u pitanju školsko nasilje jer su učenici u takvim odnosima spremniji tražiti podršku nastavnika, a samim time im to pruža priliku da steknu i održe vještine rješavanja sukoba s vršnjacima.

Vršnjačko nasilje ne predstavlja prijetnju samo za učenike već i za cjelokupno školsko okruženje u kojem, ukoliko se nasilje tolerira, ono ostavlja tragove zbog kojeg okruženje postaje nepovoljno pri čemu učenici nisu u stanju učiti, rasti i komunicirati jer se ne nalaze u sigurnoj okolini (Smokowski i Kopasz, 2005). Istraživanja koja ispituju povezanost vršnjačkog nasilja i školske klime nema mnogo, većina njih ispituje povezanost određenih dimenzija školske klime, no malen broj njih uključuje sve odrednice za što razlog može biti i pojmovna neusklađenost koncepta među praktičarima i znanstvenicima. Bez obzira na navedene probleme, sva istraživanja koja ispituju povezanost elemenata školske klime i vršnjačkog nasilja svakako mogu biti poticaj za refleksivan pristup i preispitivanje postojeće klime odgojno-obrazovne institucije. Dakle, to podrazumijeva preispitivanje odnosa, osjećaja sigurnosti te vrijednosti i uvjerenja koja su usustavljena u svakodnevnim interakcijama, pravilima, načinima učenja i poučavanja. Autorice Vlah i Perger (2014:18) istražujući povezanost elemenata školske klime i vršnjačkog nasilja otkrile su da je „percepcija destruktivnih odnosa među učenicima jedan od prediktora činjenja vršnjačkog nasilja“ te da niži osjećaj sigurnosti doprinosi češćem doživljavanju vršnjačkog nasilja. Nadalje, Puzić i sur. (2011:350) u svom istraživanju utvrdile su da „učenici iz škola s manje agresije imaju pozitivniji odnos prema školskoj klimi od učenika iz škola gdje učenici češće doživljavaju nasilje“. Do sličnih zaključaka dovelo je i istraživanje provedeno u Turskoj u kojem je ustanovljeno da su učenici koji nisu bili uključeni u nasilje pozitivnije percipirali školsku klimu u odnosu na nasilnike, žrtve-nasilnike i žrtve nasilja (Bayar i Uçanok, 2012).

Navedena istraživanja potvrđuju potrebu daljnjeg preispitivanja povezanosti školske klime i vršnjačkog nasilja te otkrivanja koji elementi školske klime i na koji način mogu

poticati, odnosno spriječiti pojavu vršnjačkog nasilja. Spomenuti suodnos kontekstualnog čimbenika školske klime i vršnjačkog nasilja istražuje se u ovom radu.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1 CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Temeljni cilj istraživanja je utvrditi postoji li i u kojoj mjeri povezanost između percipirane školske klime i doživljenog/počinjenog vršnjačkog nasilja među učenicima.

Istraživački problemi i hipoteze koje proizlaze iz njih:

1. Postoji razlika u percepciji školske klime s obzirom na spol i razred koji učenici pohađaju.
    a. Hipoteza: Djevojčice će školsku klimu percipirati pozitivnije od dječaka.
    b. Hipoteza: Učenici nižih razreda školsku klimu percipirat će pozitivnije od učenika viših razreda.
2. Postoji povezanost između percipirane školske klime i doživljenog/počinjenog vršnjačkog nasilja.
    a. Hipoteza: Učenici koji doživljavaju vršnjačko nasilje u većoj mjeri percipirat će školsku klimu negativnije u odnosu na učenike koji vršnjačko nasilje doživljavaju u manjoj mjeri.
    b. Hipoteza: Učenici koji čine vršnjačko nasilje u većoj mjeri percipirat će školsku klimu negativnije u odnosu na učenike koji vršnjačko nasilje čine u manjoj mjeri.

5.2 PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Školska klima kao kontekstualni čimbenik u odgojno-obrazovnoj ustanovi oblikovana je na temelju subjektivnih interpretacija društvenih interakcija i odnosa, osjećaja sigurnosti, zajedničkih uvjerenja i vrijednosti koje utječu na kvalitetu i karakter školskog života. Kvalitetu svakodnevnog života i razvoj učenika unutar odgoj-obrazovne zajednice mogu narušiti interakcije i odnosi među učenicima koji su obilježeni nasilnim oblicima

komunikacije i djelovanja. Oni se manifestiraju u različitim oblicima kao što su fizičko, tjelesno, elektroničko, emocionalno, materijalno, kulturno i seksualno nasilje. Nasilje može uzrokovati kratke, ali i dugotrajne posljedice kod pojedinca stoga je namjera ovog rada razumjeti u kojoj mjeri ono može biti povezano sa doživljenom školskom klimom. Razumijevanjem potencijalne međuovisnosti ovih dvaju fenomena otvara se mogućnost za osmišljavanjem akcija i pedagoškim djelovanjem koje bi bilo usmjereno prevenciji pojave nasilnih ponašanja i razvijanju kvalitetnijih odnosa među učenicima i ostalim odgojno-obrazovnim akterima.

5.3 METODA I INSTRUMENTI

U istraživanju korišten je on-line upitnik sastavljen od Hrvatskog upitnika školske klime (Velki i Kuterovac Jagodić, 2012) i Upitnika o školskom nasilju (Buljan Flander i Karlović, UŠN 2003).

Hrvatski upitnik školske klime namijenjen je za mjerenje opće kvalitete školskog ozračja i psihološke atmosfere u školi (Velki i sur., 2014). Primarno je namijenjen učenicima viših razreda osnovne škole, no i same autorice su istaknule da bi bilo poželjno validirati upitnik za srednjoškolsku dob. Upitnik se sastoji se od 15 čestica koje se odnose na osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi (npr. *Osjećam se sigurno u školi*), odnose nastavnika i učenika (*npr. U mojoj školi nastavnici su fer prema svim učenicima*), atmosferu za učenje (npr. *Uživam učiti u svojoj školi*) te odnose roditelja sa školom i njihovu uključenost u školski život djece (*npr. Moji roditelji su ponosni na mene*). Učenicima je ponuđeno da na Likertovoj skali od pet stupnjeva označe stupanj slaganja (1 - Uopće se ne slažem, 5 - „Potpuno se slažem“). U originalnoj verziji upitnika koristi se obrnuta skala (1 - „Potpuno se slažem“, 5 - „Uopće se ne slažem“), no zbog usklađivanja skale procjene s drugim korištenim upitnikom odabrana je navedena skala procjene. Zbrojem svih odgovora dobiva se ukupni rezultat koji se kreće u rasponu od 15 do 75, pri čemu niži rezultati upućuju na procjenu pozitivnije klime dok viši rezultati upućuju na procjenu negativnije klime. Koeficijent pouzdanosti za skalu školske klime prema istraživanju autorica upitnika (Velki i sur., 2014)

iznosi α=0,88-0,92. U istraživanju provedenom u okviru ovog rada unutarnja konzistencija (Cronbach α) iznosi α= 0,90.

Za samoprocjenu nasilničkog ponašanja i viktimizacije korišten je Upitnik o školskom nasilju UNŠD2003 (Buljan Flander, Karlović). Upitnik obuhvaća neke demografske karakteristike učenika (spol, razred, školski uspjeh na kraju godine, mjesto prebivanja, broj braće/sestara te s kime učenik živi), subjektivnu procjenu osjećaja prihvaćenosti u školi (s ponuđenim odgovorima „prihvaćeno“, „odbačeno“, „ni jedno ni drugo“ i „ne znam“), procjenu osjećaja sigurnosti u školi, vlastitom domu i na putu do škole (s ponuđenim odgovorima „nesigurno“, „ni sigurno ni nesigurno“ i „nesigurno“) te skale o učestalosti počinjenog i doživljenog nasilja. Skale počinjenog i doživljenog nasilja sastojale su se od 11 tvrdnji koje predstavljaju različite oblike nasilja među vršnjacima (tjelesno, verbalno, socijalno, ekonomsko i seksualno). Učenicima su ponuđeni odgovori na Likertovoj skali od tri stupnja: skoro svaki dan, rijetko ili ponekad i nikad. Skala doživljenog vršnjačkog nasilja sastojala se od podskale u kojoj su učenicima za navedenih 11 čestica ponuđeni odgovori („dječak“, „djevojčica“ i „netko drugi“) kako bi se utvrdio spol pojedinca koji je činio neki oblik nasilja nad njima kao i dob koja se ispitivala u šestom pitanju. Posljednja pitanja (7-10) kojima se ispitivalo doživljeno nasilje odnosilo se na njihovu reakciju nakon doživljenog nasilja, potencijalne osobe s kojima su razgovarali o doživljenom nasilju, potencijalne osobe koje su im pomogle te jesu li nastale promjene u iskustvu doživljenog nasilja nakon što su svoje iskustvo povjerili nekome.

5.4 VRIJEME I MJESTO, POSTUPAK ISTRAŽIVANJA I ISPITANICI

Istraživanje je provedeno krajem siječnja i početkom veljače 2021. godine u Zagrebu. Zbog epidemiološke situacije uzrokovane Covid pandemijom, istraživanje je provedeno on-line anketiranjem kako bi se umanjili fizički kontakti među osobama. Ispitanici su bili učenici drugih, trećih i četvrtih razreda gimnazije u Zagrebu. Učenici prvih razreda nisu bili uključeni u istraživanje jer su u mnogo manjoj mjeri bili prisutni u školi radi epidemiološke situacije koja je posljedično obustavila nastavu na duže razdoblje. Odabrana su tri razredna odjeljenja

za svaku godinu prema programima koji su zastupljeni u gimnaziji. Dakle, za svaku godinu je odabran po jedan razred s različitim programom – opća gimnazija, prirodoslovno-matematička gimnazija te opća gimnazija uz skupinu predmeta na stranom jeziku.

Prije provedbe istraživanja, stručni suradnici škole i ravnateljica upoznati su s temom, ciljem i metodom istraživanja. Nakon što je provedba istraživanja odobrena, učenicima je proslijeđena (od strane njihovih razrednika) internetska poveznica za ispunjavanje on-line ankete. Obzirom da su učenici stariji od 14 godina nije bilo potrebno tražiti pisani pristanak roditelja**.** U uvodnom tekstu ankete navedeni su svi potrebni podaci kojima su učenici upoznati sa svrhom istraživanja, sudjelovanjem koje je dobrovoljnog karaktera, zajamčenom anonimnosti njihovih odgovora te mogućnošću odustajanja u bilo kojem trenutku.

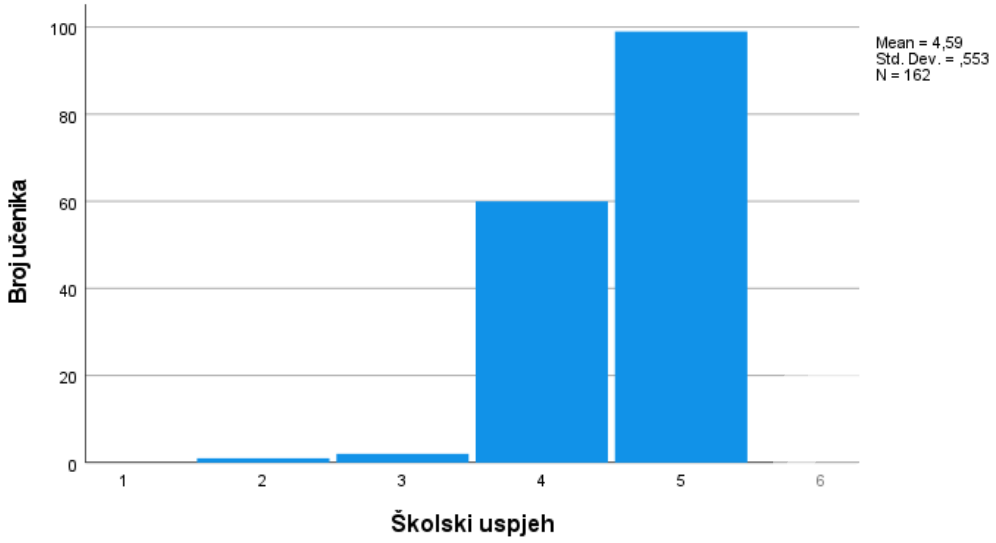
5.5 OBRADA PODATAKA

Podatci prikupljeni on-line anketnim upitnikom obrađeni su u Statističkom programu za društvene znanosti (IBM SPSS, 24.0). Za prvi problem istraživanja korištena je deskriptivna analiza (aritmetičke sredine i standardne devijacije) svih čestica *Hrvatskog upitnika školske klime* kako bi se dobio što detaljniji uvid u problem. Prva hipoteza testirana je t-testom za nezavisne uzorke, dok je druga hipoteza testirana jednosmjernom (one-way) analizom varijance ANOVA.

Za drugi istraživački problem korištena je deskriptivna metoda u kojoj su podaci izraženi u postocima te su za čestice *Upitnika o školskom nasilju UNŠD2003* izračunate aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora učenika. Obje hipoteze drugog istraživačkog problema testirane su Pearsonovom korelacijom.

6. REZULTATI

U istraživanju je sudjelovalo 162 učenika iz iste gimnazije u Zagrebu. Udio spolova u istraživanju se razlikuje pri čemu je znatno veća zastupljenost djevojaka (69,7%) u odnosu na mladiće (31,3%). Od ukupnog broja učenika, 61 (37,7%) pohađa drugi razred, 57 (35,2%) pohađa treći razred te nešto manji broj učenika, njih 44 (27,2%) pohađa četvrti razred.

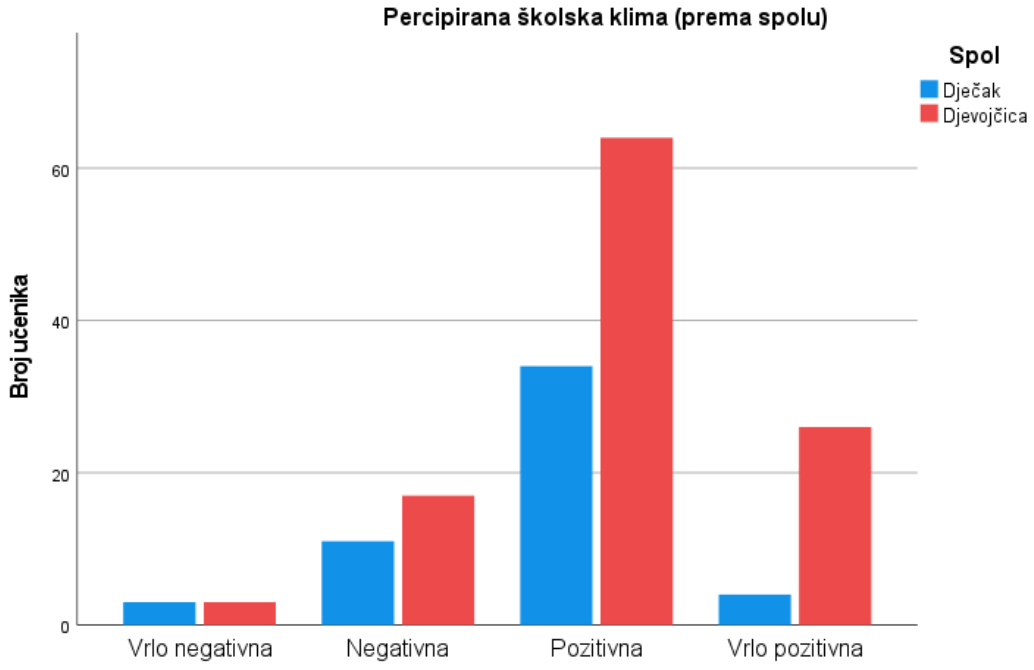


Slika 1. Uspjeh učenika na kraju školske godine

Slika 1 prikazuje odgovore na pitanje o uspjehu učenika na kraju školske godine. Najveći broj učenika (61,1%) odgovorio je da prolazi s odličnim uspjehom, nešto manji postotak (37%) učenika odgovorilo je da je njihov uspjeh vrlo dobar dok najmanji udio učenika ima dobar (1,2%) i dovoljan (0,6%) školski uspjeh.

6.1 ŠKOLSKA KLIMA

U ovom dijelu rezultata bit će prikazani deskriptivni podaci vezani uz procjenu školske klime od strane učenika koji će biti raspoređeni prema spolu učenika i razredu kojeg pohađaju.



Slika 2. Percipirana školska klima prema spolu učenika

Slika 2 prikazuje procijenjenu školsku klimu s obzirom na spol učenika. Vidljivo je da najviše djevojaka i dječaka školsku klimu percipira pozitivno, dok je najmanji broj onih koji školsku klimu percipiraju vrlo negativnom.

Kako bi odgovorili na istraživačko pitanje vezano uz razliku u percepciji školske klime između djevojaka i mladića, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Raspon ukupno zbrojenih odgovora iz upitnika kreće se od 15 do 75, pri čemu niži rezultati upućuju na procjenu pozitivnije školske klime. Podaci iz *Tablice 1* prikazuju da djevojčice školsku klimu percipiraju pozitivnije (M=37,97) u odnosu na dječake (M=41,44)($t(160)=2.022$, $p<0.05$).

Tablica 1 Percipirana školska klima (prema spolu)

Hrvatski upitnik školske klime	M	SD	t	ss	p
Djevojčice	37,97	9,704	2,022	160	0,022
Dječaci	41,44	11,168			
Ukupno	39,09	10,291			

t- t vrijednost; ss=stupnjevi slobode; p=statistička značajnost

Kako bi se dobio detaljniji uvid u razliku između spolova vezano za percepciju školske klime, u nastavku će biti prikazani deskriptivni podaci vezani uz procjenu čestica iz *Hrvatskog upitnika školske klime.* U upitniku su kroz 15 čestica ispitivani odnosi nastavnik-učenik, osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti u školi, atmosfera za učenje te odnosi roditelja sa školom i njihova uključenost u školski život djece.

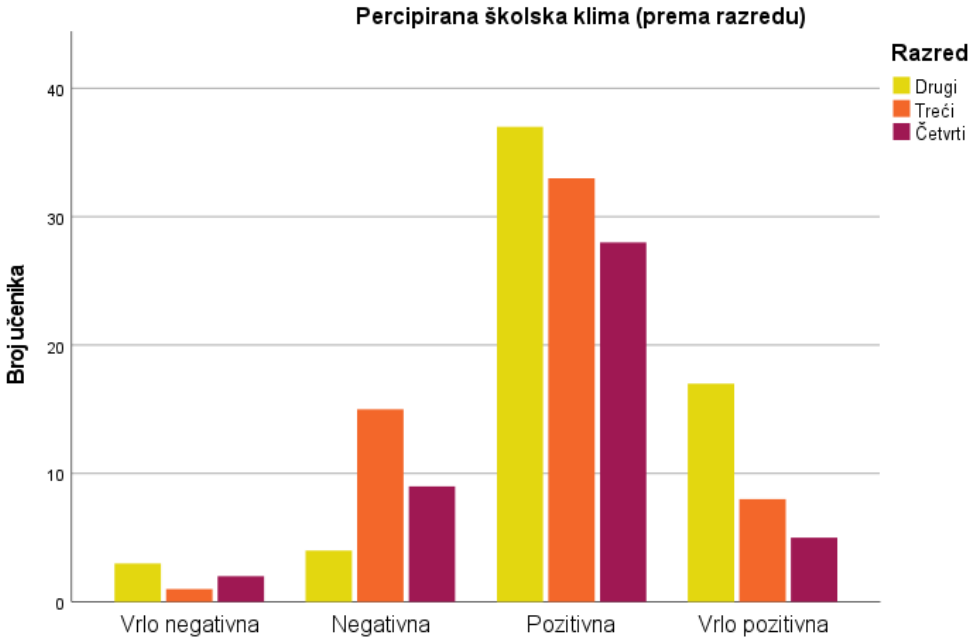
Tablica 2 Deskriptivna statistika Hrvatskog upitnika školske klime (prema spolu)

Hrvatski upitnik školske klime		Djevojčice		Dječaci		Ukupno	
		M	SD	M	SD	M	SD
1.	Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	3,11	0,881	2,88	1,041	3,04	0,94
2.	Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirkivanje i nasilje među učenicima.	2,95	1,156	2,77	1,231	2,89	1,18
3.	U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	3,40	0,890	3,21	1,035	3,34	0,94
4.	U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	2,88	1,073	2,56	1,092	2,78	1,09
5.	Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	2,52	0,974	2,54	1,146	2,52	1,03
6.	Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	3,35	0,841	3,25	1,082	3,32	0,92
7.	U školi se osjećam sigurno.	3,75	1,161	3,87	1,314	3,78	1,21
8.	Uživam učiti u svojoj školi.	3,10	1,108	2,73	1,206	2,98	1,15
9.	Većinom se radujem odlasku u školu.	3,36	1,139	2,88	1,215	3,21	1,18
10.	U mojoj školi školska pravila su pravedna.	3,77	1,020	3,63	1,067	3,73	1,03
11.	Moja škola je ugodno mjesto.	3,83	0,994	3,27	1,122	3,65	1,07
12.	Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	3,84	1,097	3,48	1,163	3,72	1,13
13.	U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.	3,81	1,062	3,75	1,153	3,79	1,09
14.	Moji roditelji su ponosni na mene.	4,25	0,933	3,90	1,142	4,14	1,02
15.	Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	4,11	1,008	3,83	1,309	4,02	1,12

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Prema prikazanim podacima u *Tablici 2*, učenici pokazuju najveće slaganje s tvrdnjom „Moji roditelji su ponosni na mene“, pri čemu djevojčice pokazuju veće slaganje s navedenim (M=4,25) u odnosu na dječake (M=3,90; t(160)=-2,075, p<0,05). S druge strane, najmanje slaganje učenici pokazuju za tvrdnju „Nastavnici mi pomažu da imam dobro

mišljenje o sebi“ pri čemu djevojčice i dječaci iskazuju podjednako slaganje s navedenim (t(160)=0,117, p>0,05).



Slika 3. Percipirana školska klima prema razredu kojeg učenici pohađaju

Slika 3 prikazuje procijenjenu školsku klimu s obzirom na razred kojeg učenici pohađaju. Vidljivo je da većina učenika školsku klimu percipira pozitivnom. S obzirom na graf prikazan na slici, postavlja se pitanje percipiraju li učenici školsku klimu manje pozitivnom što viši razred pohađaju.

Kako bi odgovorili na postavljeno pitanje (koje je dio prvog istraživačkog pitanja) provedena je jednosmjerna (one-way) analiza varijance ANOVA. Rezultati testa u *Tablici 3* ukazuju da među učenicima drugih, trećih i četvrtih razreda ne postoji razlika u percepciji školske klime (F(161)=2,553; p>0,05).

Tablica 3 Rezultati jednosmjerne analize varijance

Hrvatski upitnik školske klime	M	SD	F	ss	p
Drugi	36,80	10,722	2,553	161	0,081
Treći	40,07	9,715			
Četvrti	40,98	10,043			
Ukupno	39,09	10,291			

M - aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; F – f vrijednost; ss=stupnjevi slobode; p=statistička značajnost

Odgovori učenika na čestice iz *Hrvatskog upitnika školske klime* s obzirom na razred kojeg učenik pohađa su prikazane u *Tablici 4* na jednak način kao što je prikazano za razlike s obzirom na spol učenika.

Tablica 4 Deskriptivna statistika Hrvatskog upitnika školske klime (prema razredu)

Hrvatski upitnik školske klime		Drugi		Treći		Četvrti	
		M	SD	M	SD	M	SD
1.	Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	3,30	0,989	2,89	0,859	2,86	0,905
2.	Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirkivanje i nasilje među učenicima.	3,03	1,316	2,91	1,154	2,66	0,987
3.	U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	3,66	0,793	3,16	1,066	3,14	0,852
4.	U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	3,11	1,066	2,72	1,082	2,39	0,993
5.	Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	2,66	1,167	2,44	0,926	2,45	0,951
6.	Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	3,61	0,918	3,21	0,921	3,07	0,846
7.	U školi se osjećam sigurno.	3,75	1,274	3,74	1,247	3,89	1,083
8.	Uživam učiti u svojoj školi.	3,16	1,241	2,89	1,145	2,84	1,010
9.	Većinom se radujem odlasku u školu.	3,30	1,229	3,16	1,146	3,16	1,180
10.	U mojoj školi školska pravila su pravedna.	3,97	0,999	3,75	0,987	3,36	1,059
11.	Moja škola je ugodno mjesto.	3,87	0,957	3,47	1,071	3,57	1,169
12.	Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	3,72	1,213	3,72	1,114	3,73	1,042
13.	U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.	3,95	1,071	3,75	1,023	3,61	1,185
14.	Moji roditelji su ponosni na mene.	4,18	1,118	4,07	0,979	4,18	0,922
15.	Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	3,93	1,289	4,04	0,906	4,11	1,125

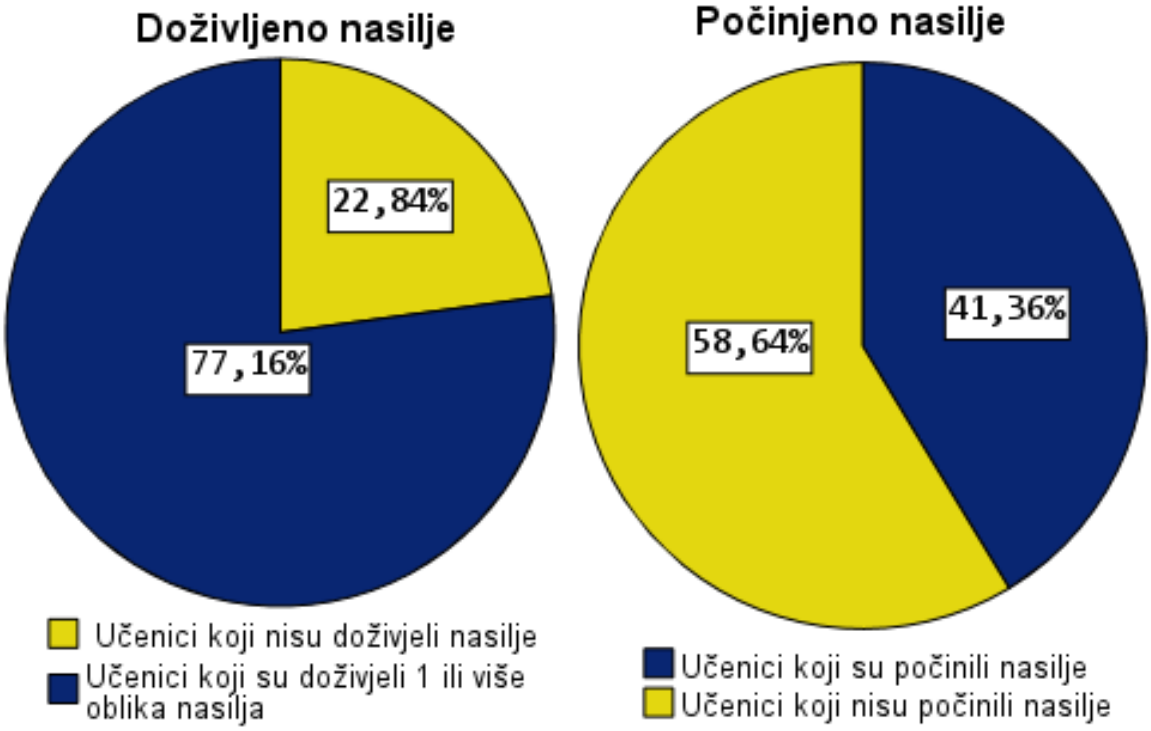
M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Detaljnijom analizom čestica ustanovljeno je da se odgovori učenika najviše razlikuju u dimenziji odnosa nastavnik-učenik. Jednosmjerna analiza varijance pokazala je da se radi o sljedećim česticama „*Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike*“ (F(161)=3,844;

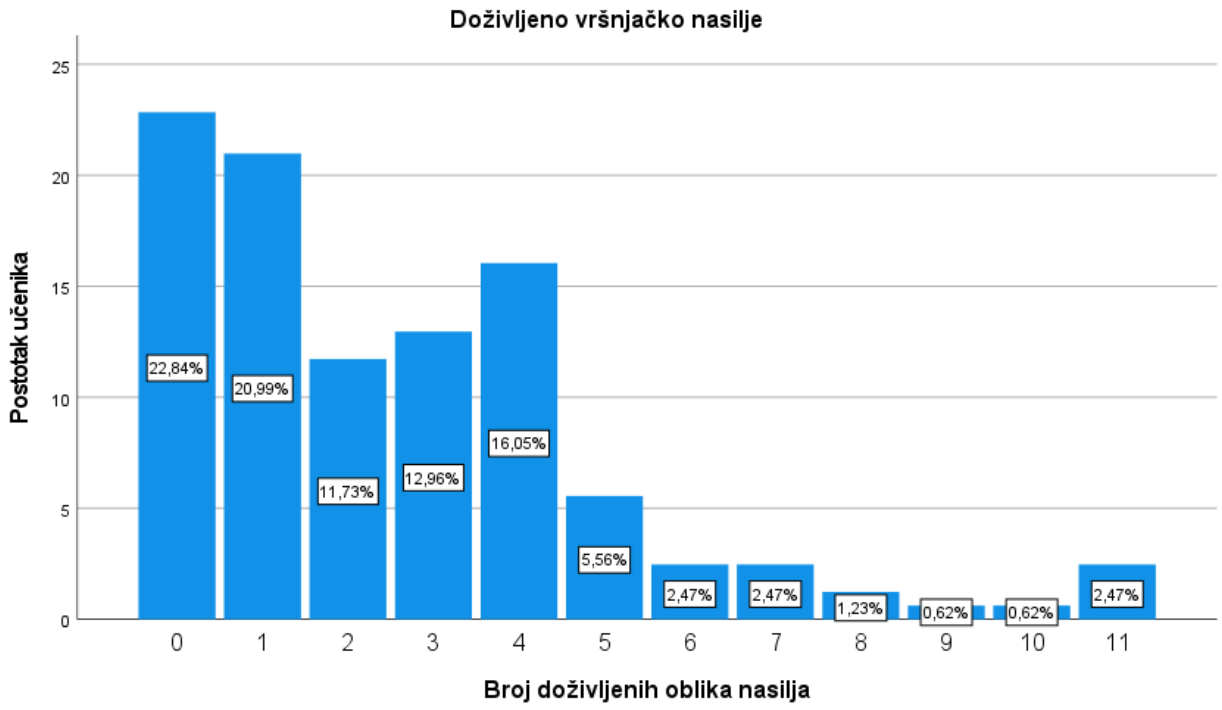
p<0,05), „*U mojoj školi nastavnici poštuju učenike*“ (F(161)=5,876; p<0,05), „*U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima*“ (F(161)=6,257; p<0,05) i „*Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi*“ (F(161)=5,234; p<0,05) koje pripadaju dimenziji odnosa nastavnik-učenik. Odgovori se razlikuju između drugih razreda i viših (trećih i četvrtih) razreda.

6.2 VRŠNJAČKO NASILJE

Slijedi deskriptivna analiza *Upitnika o školskom nasilju UNŠD2003* o počinjenom i doživljenom vršnjačkom nasilju. *Slika 4* sastoji se od dva grafa od kojih prvi prikazuje postotak učenika koji su doživjeli nasilje i postotak učenika koji nisu doživjeli niti jedan oblik nasilja, dok drugi prikazuje postotak učenika koji su se izjasnili da su počinili nasilje i onih koji su izjavili da nasilje nisu činili. Više od tri četvrtine (77,16 %) ispitanih učenika iskazalo je da je doživjelo jedan ili više oblika vršnjačkog nasilja, dok je onih koji su izjavili da su počinili nasilje 41,36 %.



Slika 4. Doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje



Slika 5. Doživljeno vršnjačko nasilje

Slika 5 prikazuje postotak odgovora kojima su učenici potvrdili da su doživjeli određeni oblik nasilja. Na razini cijelog uzorka ispitanika, nešto više od petine učenika (22,84 %) nije doživjelo niti jedan oblik vršnjačkog nasilja. Petina učenika (N=34, P=20,99 %) doživjela je samo jedan oblik nasilnog ponašanja, dok je više od polovice učenika (56,17 %) izjavilo da je doživjelo dva ili više oblika nasilja od strane svojih vršnjaka.

Podrobniji prikaz odgovora učenika za doživljeno i počinjeno nasilje bit će prikazani u sljedećoj tablici. Učenicima je ponuđeno 11 čestica koje uključuju verbalno, fizičko, emocionalno, ekonomsko i seksualno nasilje. Ponuđeni su odgovori („skoro svaki dan“, „rijetko/ponekad“ i „nikad“) kojima su trebali utvrditi učestalost doživljenih oblika vršnjačkog nasilja. Ukupnost odgovora učenika kreće se od 1 do 3 pri čemu niži rezultat upućuje na doživljavanje više nasilja.

Tablica 5 Upitnik o školskom nasilju - doživljeno i počinjeno nasilje

Vršnjačko nasilje	Doživljeno		Počinjeno	
	M	SD	M	SD
1. Netko te vrijeđao na ružan način.	2,56	0,568	2,86	0,430
2. Netko ti je govorio ružne riječi.	2,44	0,600	2,52	0,661
3. Netko ti je prijetio da će ti nešto ružno napraviti.	2,84	0,445	2,91	0,366
4. Netko te udario ili gurnuo.	2,78	0,495	2,93	0,306
5. Netko te jako istukao.	2,94	0,320	2,96	0,270
6. Netko je namjerno izgubio ili uništio tvoje stvari.	2,82	0,458	2,93	0,298
7. Netko je tražio tvoj novac na silu.	2,93	0,345	2,96	0,270
8. Netko te ozlijedio.	2,86	0,444	2,95	0,268
9. Isključivali su te iz igre ili nisu obraćali pozornost na tebe.	2,63	0,567	2,77	0,463
10. Netko je govorio drugima ružno o tebi.	2,33	0,577	2,60	0,528
11. Netko te dodirivao po tijelu na neugodan način.	2,90	0,396	2,96	0,270

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Podaci iz *Tablice 5* pokazuju da je od svih navedenih čestica, najviše učenika doživjelo socijalni oblik nasilja „Netko je govorio drugima ružno o tebi“, a najmanje „Netko te jako istukao“. S druge strane, za počinjeno nasilje najviše učenika izjasnilo se da su govorili ružne riječi.

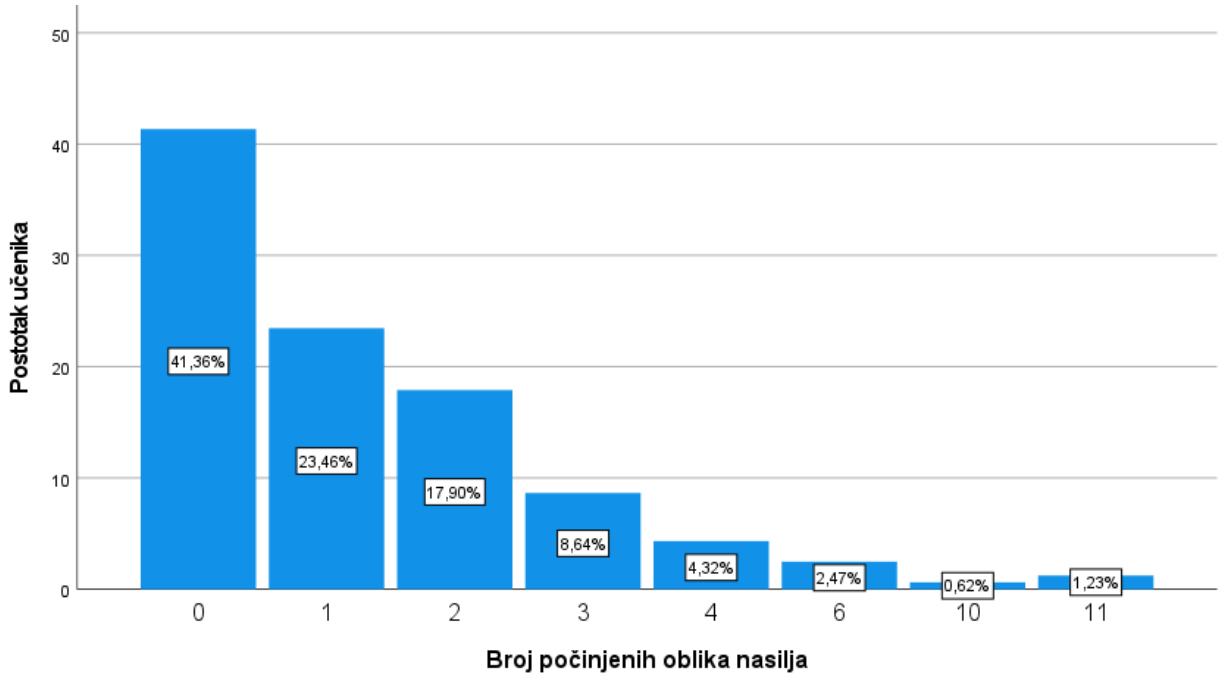
Kako bi se utvrdila povezanost između doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja, proveden je korelacijski test Pearson čiji se rezultati nalaze u *Tablici 6.*

Tablica 6 Povezanost između doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja

Vršnjačko nasilje	Doživljeno	n	p
Počinjeno	0,547**	162	<0,01

n – broj ispitanika; p – statistička značajnost

Podaci pokazuju da između doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja postoji srednje jaka korelacija.



Slika 6. Počinjeno vršnjačko nasilje

Kako bi se utvrdila razlika u broju počinjenih oblika nasilja među učenicima, analizirani su podaci po pojedinom učeniku i broju potvrdnih odgovora na 11 ponuđenih čestica kojima se utvrđivalo počinjeno nasilje (verbalno, fizičko, emocionalno, ekonomsko i seksualno). Prikazani podaci (vidi *Sliku 6*) pokazuju da se broj učenika koji su počinili vršnjačko nasilje smanjuje usporedno s brojem počinjenih oblika nasilja. Skoro polovica ispitanih učenika (41,4 %) nije počinilo niti jedan oblik nasilja. Nešto više od petine učenika potvrdno je odgovorilo na jednu ispitivanu česticu, dok je 17,9 % učenika počinilo 2 oblika nasilja. Zatim slijede učenici koji potvrdili da su počinili 3 oblika nasilja (8,6 %), 4 (4,3 %) i 6 (2,5 %). Najmanji udio učenika počinio je više od 6 oblika nasilja ponuđenih u 11 čestica.

6.3 ŠKOLSKA KLIMA I VRŠNJAČKO NASILJE

Kako bi se odgovorilo na drugo istraživačko pitanje *„Postoji li povezanost između percipirane školske klime i doživljenog/počinjenog vršnjačkog nasilja“* proveden je korelacijski test Pearson čiji se rezultati nalaze u *Tablici 7* .

Tablica 7 Percipirana školska klima i nasilje

	Školska klima	n	p
Doživljeno vršnjačko nasilje	-0,269	162	<0,05
Počinjeno vršnjačko nasilje	-0,115	162	0,073

n – broj ispitanika; p – statistička značajnost

Podaci pokazuju da između percipirane školske klime i doživljenog vršnjačkog nasilja postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost, dok između percipirane školske klime i vršnjačkog nasilja nema statistički značajne povezanosti.

Tablica 8 Percipirana školska klima i doživljeno nasilje (prema vrsti)

Doživljeno nasilje	Školska klima	n	p
Verbalno	-0,277		<0,01
Fizičko	-0,196		<0,01
Socijalno	-0,259	162	<0,001
Ekonomsko	-0,127		>0,05
Seksualno	-0,187		<0,01

n – broj ispitanika; p – statistička značajnost

Tablica 8 prikazuje rezultate korelacijskog testa Pearson u kojem se povezivala percipirana školska klima s vrstama doživljenog vršnjačkog nasilja. Vrsta doživljenog nasilja koja je najviše povezana s percipiranom školskom klimom je verbalno nasilje.

7. RASPRAVA

U daljnjoj raspravi cilj je odgovoriti najprije na prvi istraživački problem kojim se nastoji utvrditi postoji li razlika u percepciji školske klime s obzirom na spol učenika i razred kojeg učenik pohađa. Zatim slijede samoprocjene učenika o doživljavanju i činjenju vršnjačkog nasilja. Posljednje što će biti spomenuto je drugi istraživački problem koji je ujedno i glavni cilj ovog istraživanja. Njime se nastojalo utvrditi postoji li i u kojoj mjeri povezanost između percipirane školske klime i doživljenog/počinjenog vršnjačkog nasilja među učenicima.

Kada je riječ o percepciji školske klime, većina ispitanih učenika procijenila ju je pozitivnom što je u skladu s očekivanjima (Velki i sur., 2014). Učenici su najveće slaganje iskazali za tvrdnju „Moji roditelji su ponosni na mene“ koja pripada dimenziji odnosa roditelja i škole što je utvrdilo i istraživanje srednjoškolaca na području Zagreba, Rijeke i Osijeka (Rončević i sur., 2018). S druge strane, i djevojke i mladići percipiraju najlošijim pomoć nastavnika u izgradnji pozitivne slike o sebi.

Rezultati o spolnim razlikama ukazuju da djevojke školsku klimu percipiraju pozitivnijom u odnosu na dječake što potvrđuje rezultate istraživanja koje su proveli White i sur. (2014) koje je uključivalo više od milijun učenika s područja Amerike te domaća istraživanja (Buljan Gudelj, 2018; Koludrović i Reić Ercegovac, 2014; Raboteg-Šarić i sur, 2009; Koth i suradnici, 2008). Time je potvrđena prva hipoteza u kojoj je pretpostavljeno da će djevojke školsku klimu percipirati pozitivnije od mladića.

Za percepciju školske klime na ukupnom uzorku koji uključuje sve čestice, nije potvrđena statistički značajna razlika između učenika koji pohađaju niže i više razrede. Time je opovrgnuta druga hipoteza prvog istraživačkog problema koja pretpostavlja da će učenici nižih razreda školsku klimu percipirati pozitivnije od učenika viših razreda. Zanimljivi su podaci koje je pokazala two way ANOVA (*Prilog 1*) u koju su bili uključeni spol i razred učenika te percepcija školske klime. Mladići i djevojke četvrtih razreda gimnazije uvelike se razlikuju u percepciji školske klime. Takva razlika utjecala je na rezultate na način da nema statistički značajne razlike između razreda kojeg učenici pohađaju. Detaljnijom analizom

čestica upitnika školske klime ustanovljeno je da se odgovori učenika drugih i viših razreda razlikuju jedino u dimenziji odnosa nastavnik-učenik. Jednosmjernom analizom varijance utvrđeno je da učenici nižih razreda imaju više povjerenja u nastavnike, smatraju da ih njihovi nastavnici više poštuju, da su u većoj mjeri ravnopravni prema svima te da im je stalo da učenici budu uspješni školi. Prikazane razlike u odnosima nastavnika i učenika između razreda mogu biti objašnjenje time što se osjećaj predanosti školi kod učenika viših razreda smanjuje (Roviš i Bezinović, 2011). Raboteg Šarić i sur. (2009) došle su do sličnih spoznaja u istraživanju koje je uključivalo učenike osnovnoškolske dobi utvrdivši da učenici s porastom dobi pokazuju manje zadovoljstvo školom, percipiraju učenje manje izazovnim i zabavnim te nepovoljnije ocjenjuju odnos nastavnika prema učenicima. Ovakve spoznaje mogu biti objašnjenje kroz prizmu socijalnih promjena koje nastupaju u adolescenciji. Mladi u navedenom razvojnom razdoblju formiraju vlastiti identitet i sliku o sebi u odnosima s drugima, posebno s vršnjacima koji tada imaju vrlo važnu ulogu u njihovom životu, dok odnosi s autoritetom (roditeljima i nastavnicima) slabe što može utjecati na kvalitetu odnosa između učenika i nastavnika, samim time i percepcijom narušenih odnosa.

Istraživanje pokazuje da je među ispitanim učenicima gotovo 80 % onih koji su doživjeli barem jedan oblik nasilja. Njih 76,5 % izjavilo je da rijetko ili ponekad doživljavaju jedan od oblika nasilja, dok je onih koji svakodnevno doživljavaju najmanje jedan oblik nasilja 12 %. Promatramo li doživljeno nasilje prema njegovoj vrsti, tada je prema iskazima učenika, najzastupljeniji oblik doživljenog nasilja verbalno nasilje. U upitniku ono uključuje ponašanja poput izgovaranja ružnih riječi, vrijeđanja i prijetnje. Da je verbalno nasilje najraširenije, govori istraživanje učenika na nacionalno reprezentativnom uzorku (N= 7182) od 6. do 10. razreda u SAD-u u kojem je utvrđeno da je 53,6 % učenika bilo uključeno u verbalno nasilje (Wang i sur. 2009 prema Bilić, 2018), kao i istraživanje provedeno u Hrvatskoj (Zadravec i sur., 2014) u kojem je ogovaranje kao jedan od oblika vršnjačkog nasilja doživjelo 76 % učenika. Od svih navedenih čestica u upitniku, najviše učenika (61,8 %) odgovorilo je da ponekad ili svaki dan doživljava da drugi učenik prenosi „ružne“ informacije o njima što se odnosi na socijalno, odnosno relacijsko nasilje. Do sličnih spoznaja došle su autorice Rajhvajn Bulat i Ajduković (2012) u svom istraživanju u kojem je utvrđeno

da je najučestaliji oblik socijalnog nasilja ogovaranje koje je doživjelo 77,6 % ispitanih učenika. Nadalje, fizičko nasilje poput namjernog ozljeđivanja, tuče, guranja i udaranja doživjelo je manje od 20 % učenika. S obzirom na to da fizičko nasilje nije isključivo vezano uz prethodno navedene oblike ponašanja, već uključuje i druge oblike poput štipanja, potezanja, sputavanja drugoga tjelesnim dodirom, zaključavanje u sobu, ozljeđivanje drugim predmetima te pljuvanje (Bilić, 2018), postoji mogućnost da je i veći broj učenika doživjelo ovaj oblik nasilja. Jednak nedostatak upitnika vidljiv je i u procjenjivanju doživljavanja i činjenja seksualnog nasilja koje se temelji na samo jednoj čestici koja glasi „Netko te dodirivao po tijelu na neugodan način". Seksualno nasilje uključuje mnogo više od neugodnog dodirivanja tijela. Bilić (2018) navodi da postoji seksualno uznemiravanje u okviru neželjenih nekontaktnih aktivnosti (vulgarne geste, verbalne primjedbe, uvredljive šale, širenje glasina seksualnog sadržaja) i prisilnih kontaktnih aktivnost (prisilno ljubljenje, fizičko sputavanje i prisilno dodirivanje intimnih dijelova tijela). Uz seksualno uznemiravanje postoji i seksualno zlostavljanje koje uključuje ekstremne oblike ove vrste nasilja poput silovanja i seksualnih napada. Prema navedenom, vidljivo je da se upitnik sastojao od samo jednog malog dijela širokog spektra ove vrste nasilnog ponašanja stoga postoji mogućnost da učenici doživljavaju ovu vrstu nasilja u većoj mjeri nego što su iskazali u ovom istraživanju (7,4 %). Posljednja vrsta ispitivanog nasilja je ekonomsko nasilje za koje je 14,8 % učenika izjavilo da je netko od vršnjaka uništio ili namjerno izgubio pripadajuću stvar, dok je njih 5 % doživjelo iznuđivanje novca od strane vršnjaka. Učenici u ovoj školi doživljavaju u manjem omjeru nasilje ekonomske vrste u odnosu na istraživanje Rajhvan Bulat i Ajduković (2012) u kojem su sudjelovali hrvatski srednjoškolci čiji su rezultati pokazali da je 10,57 % učenika doživjelo da vršnjaci od njih traže novac, dok je onih koji su doživjeli uništavanje i namjerno gubljenje stvari gotovo u dvostrukoj mjeri (23,66 %).

Počinjeno nasilje u odnosu na doživljeno je znatno manje iskazano. Na razini cijelog uzorka, 41 % učenika izjasnilo se da su počinili nasilje. Ovakvi rezultati slični su s drugim istraživanjima koja su proučavala vršnjačko nasilje (Vlah i Perger, 2014; Baldry, 2004). Uočljiva je razlika između samopercepcije doživljenog i počinjenog nasilja među učenicima kada je u pitanju vrijeđanje i ogovaranje pri čemu su učenici znatno više iskazali da su

navedene oblike vršnjačkog nasilja doživjeli. Postoji mogućnost da učenici određena ponašanja ne percipiraju nasilnima ili ih ne svrstavaju u kategoriju poput ogovaranja ili vrijeđanja. S druge strane, postoji mogućnost da učenici osjećaju kako narušavaju sliku o sebi kada se prisjećaju što su sve činili.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost između percipirane školske klime i doživljenog vršnjačkog nasilja. Takvi rezultati pokazuju da učenici koji češće doživljavaju nasilje od strane drugih učenika percipiraju školsku klimu negativnije od učenika koji rjeđe doživljavaju nasilje što je u skladu s rezultatima ranijih istraživanja (Puzić i sur, 2011; Bayar, i Uçanok, 2012; Vlah i Perger, 2014, Velki i Vrdoljak, 2012; Harel-Fish i sur., 2011 prema Vlah i Perger, 2014; O'Brennan i Furlong, 2010). Time je potvrđena prva hipoteza drugog istraživačkog problema. Možemo promatrati navedenu povezanost kao krug djelovanja različitih fenomena (u ovom slučaju nasilja i školske klime) unutar škole na način da, kao što Petrie (2014) ističe, ponašanje pojedinca utječe na skupinu vršnjaka, zatim postupci i stavovi te skupine vršnjaka utječu na školsku klimu, dok ona zauzvrat utječe na stavove i ponašanje učenika. Tako će naprimjer, učenik koji pokazuje primjerene načine komunikacije i ponašanja u sukobu potaknuti ostale učenike da traže prihvatljive načine razrješavanja sukoba što posljedično može voditi percipiranju školske klime pozitivnijom. Na taj način pozitivna školska klima može služiti kao zaštitni čimbenik povezan sa smanjivanjem rizičnog ponašanja (Petrie, 2014). S druge strane, veći broj agresivnih učenika u razredu može utjecati na cjelokupnu procjenu školske klime od strane svih uključenih u razredu. Moguće je da učenici koji su uključeni u rizično ili agresivno ponašanje mogu biti skloniji doživljavanju škole u negativnom smislu čime će i školska klima biti percipirana negativnijom. Harel-Fish i sur. (2011) prema Vlah i Perger (2014) ističu da učenici koji školsku klimu percipiraju negativnom imaju dvostruko veći rizik da budu uključeni u nasilje u odnosu na učenike koji ju percipiraju pozitivnom. Uz navedeno važno je spomenuti odrednice školske klime koje mogu biti povezane s nasiljem. Učenici su, kao što je u početku rasprave spomenuto, najlošijim percipirali pomoć nastavnika u oblikovanju pozitivne slike o sebi. Velki i Vrdoljak (2012:103) ističu da takav „negativni emocionalni odnos učenika s nastavnikom povećava vjerojatnost javljanja nasilnoga

ponašanja". S druge strane, učenici koji percipiraju učitelje kao osobe koje razvijaju pozitivnu klimu, sebe će doživljavati kompetentnijima te pokazivati interes za učenje i veću usredotočenost na proces učenja (Bezinović i sur., 2010), što će umanjiti rizik od pojave nasilnih ponašanja jer su učenikove potrebe velikim dijelom zadovoljene. To potvrđuje korelacija između dimenzija školske klime i doživljavanja vršnjačkog nasilja u ovom istraživanju (*Prilog 2*) u kojoj je utvrđeno da je percipirana kvaliteta odnosa nastavnika i učenika povezana s doživljavanjem vršnjačkog nasilja. Također, utvrđeno je da je učenikov osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi značajno povezan s doživljavanjem nasilja o čemu govore Roviš i Bezinović (2011) ističući da jasna i dosljedna pravila i norme kod učenika potiču veći osjećaj sigurnosti te vezanosti za školu koja je povezana s manjom pojavnosti nasilja.

Ispostavilo se da nema statistički značajne povezanosti između percipirane školske klime i počinjenog vršnjačkog nasilja, a samim time nije potvrđena druga hipoteza drugog istraživačkog problema. Razlog nepostojanja povezanosti može biti taj što je broj učenika koji su iskazali da su počinili određeni oblik vršnjačkog nasilja bio znatno manji u odnosu na broj onih koji su doživjeli nasilje. Shodno tome postoji mogućnost da povezanost nije bilo moguće utvrditi zbog premalog uzorka stoga bi buduća slična istraživanja trebala uzeti veći uzorak u obzir. Nadalje, za procjenu vršnjačkog nasilja korištene su metode samoprocjene čiji se nedostaci očituju u subjektivnosti i davanju socijalno poželjnih odgovora što dovodi u pitanje istinitost izvještavanja o svojim osjećajima i ponašanjima (Krulić i Velki, 2014). Navedeno se može odnositi na pasivne i aktivne pomagače koji često okružuju počinitelje nasilja i podupiru ih čineći i sami indirektno nasilje. Bilić (2018) govori da pomagači imaju nisko samopoštovanje, pozitivne stavove prema nasilju, nedostatak empatije i sklonost moralnom opravdavanju (umanjivanje odgovornosti, okrivljavanje i dehumanizacija žrtve) što govori da određeni broj učenika može pripadati skupini pomagača, a pritom ne percipirati svoje ponašanje kao nasilno.

7.1 OGRANIČENJA I PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Prilikom interpretacije rezultata ovog istraživanja potrebno je osvrnuti se na određena ograničenja. Najprije, istraživački nacrt nije eksperimentalan te ne dopušta uzročno-posljedične zaključke o mjerenim varijablama. Korišteni uzorak u istraživanju je prigodan i reprezentativan, ali je mali stoga bi buduća istraživanja mogla uključiti više škola iz Zagrebačke županije ili na razini više županija. Nadalje, brojnost djevojaka i mladića nije podjednaka stoga je upitna primjenjivost rezultata na druga istraživanja. Primijenjen on-line upitnik s jedne strane ima prednosti poput ekonomičnosti, smanjenih socijalnih kontakata (što je poželjno za vrijeme Covid pandemije), veću spremnost ispitanika da odgovore na socijalno osjetljiva pitanja zbog visoke razine anonimnosti te organizacijska jednostavnost. S druge strane podrazumijeva određena ograničenja poput mogućih problema s razumijevanjem uputa i materijala, malog odaziva sudionika i u slučaju ovog istraživanja – nemogućnost uključivanja podjednakog broja učenika oba spola. Osim ograničenja on-line metode anketiranja, postoje nedostaci korištenog upitnika u okviru manjkavosti dodatnih čestica koje bi pobliže utvrdile doživljeno i počinjeno nasilje, jednako kao i potpuna isključenost elektroničkog nasilja iz istraživanja. Za buduća slična istraživanja srednjoškolske populacije valjalo bi dodatno ispitati doživljavanje i činjenje seksualnog i relacijskog nasilja jer ove vrste nasilja u srednjim školama postaju izraženije i sastavni dio školskog života u odnosu na osnovne škole (Bilić, 2018). Također, metoda samoprocjene korištena je kao kriterij doživljavanja i činjenja nasilja, što otvara mogućnost za nedostatno objektivnu samoprocjenu, tj. učenici na naveden način mogu precijeniti ili podcijeniti količinu nasilja koje su doživjeli ili počinili. Buduća slična istraživanja trebala bi ispitati i postojanje provokativnih žrtava, odnosno učenika koji osim što doživljavaju, i sami čine nasilje, što u ovom istraživanju nije obuhvaćeno.

8. ZAKLJUČAK

Svaka odgojno-obrazovna ustanova jedinstven je društveni konstrukt u kojem učenici, roditelji, nastavnici i stručni suradnici doživljavaju raznovrsna socijalna iskustva. Svakodnevne interakcije između nastavnika i učenika, načini poučavanja i učenja, mjere osiguravanja sigurnosti, osjećaj prihvaćenosti te uključenost roditelja u školski život djece oblikuju percepciju učenika o školskoj klimi, odnosno dinamici interakcija unutar i između navedenih dimenzija. U okviru tih interakcija mogu se pojavljivati narušavajući oblici ponašanja koja promatramo nasilnima, a u ovom radu se uz školsku klimu, istražuju ona nasilna ponašanja koja se događaju među učenicima. U istraživanju je sudjelovalo 162 učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda gimnazije u Zagrebu. Istraživanjem se nastojalo ispitati kako učenici percipiraju školsku klimu, koje vrste i oblike nasilnih ponašanja doživljavaju ili čine te utvrditi postoji li povezanost između spomenuta dva fenomena kao primarni cilj istraživanja. Navedeno se istraživalo pomoću integriranog upitnika koji se sastojao od „Hrvatskog upitnika školske klime“ i „Upitnika o školskom nasilju„. Rezultati pokazuju da djevojke školsku klimu percipiraju pozitivnije od mladića, dok razlike u percepciji između učenika različitih razreda nisu potvrđene na cjelokupno promatranoj klimi, no razlika je uočena u dimenziji odnosa nastavnik-učenik. Vršnjačko nasilje doživjelo je 77 % učenika, dok je onih koji su se izjasnili da su počinili nasilje 41 %. Učenici su najviše doživljavali i činili verbalne i socijalne oblike nasilja. Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna umjerena negativna povezanost između percipirane školske klime od strane učenika i doživljenog vršnjačkog nasilja. Ovakav podatak pokazuje da će učenici koji doživljavaju nasilje u većoj mjeri percipirati školsku klimu negativnije od učenika koji doživljavaju nasilje u manjoj mjeri čime je potvrđena jedna od postavljenih hipoteza drugog istraživačkog pitanja. Povezanost percipirane školske klime i počinjenog vršnjačkog nasilja nije utvrđena.

Istraživanje sprovedeno u radu pridonosi tako da je ukazalo na percepciju učenika o pojedinim dimenzijama školske klime stoga se, na temelju tih saznanja, mogu planirati akcije od strane stručne službe i nastavnika kako bi se pojedini dijelovi dodatno ispitali i

unaprijedili. S druge strane, istraživanje je osvijestilo u kojoj mjeri je nasilje prisutno u školi, koji su oblici nasilja najučestaliji te da je školska klima na određeni način povezana s doživljavanjem nasilja. Iako ne možemo zaključivati o uzročno posljedičnim vezama, moguće je unapređivanjem odnosa nastavnik-učenik, atmosfere za učenje, osiguravanjem veće sigurnosti i uključenosti roditelja u školski život djece u određenoj mjeri umanjiti pojavnost vršnjačkog nasilja. Važno je razumjeti da ustanovljena povezanost između percipirane školske klime i vršnjačkog nasilja objašnjava 7 % dobivene varijance što znači da školska klima, percipirana od strane učenika, samo djelomično objašnjava pojavnost vršnjačkog nasilja među učenicima. Buduća istraživanja trebala bi uključiti i druge potencijalne faktore poput školskih (školski uspjeh, percepcija nastavnika i stručnih suradnika o školskoj klimi, odnosi između nastavnika, odnosi nastavnika i roditelja, preventivni programi), obiteljskih (nasilje unutar obitelji, struktura obitelji) i individualnih karakteristika učenika (empatija, samopercepcija) i drugo. Kako bi se dodatno ispitala povezanost potrebno je uključiti i više škola na razini županije ili države te koristiti višestruke metode u planiranju i provođenju istraživanja.

9. LITERATURA

Baldry, A. C. (2004), The Impact of Direct and Indirect Bullying on the Mental and Physical Health of Italian Youngsters. *Agressive Behaviour,* 30(5), 343-355. Dostupno na: https://cutt.ly/IgOWFNy (Datum pristupa: 18.06.2020.)

Baranović, B., Domović, V., Štibrić, M. (2006), O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor,* 44(174 (4)), 485-504. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/93834 (Datum pristupa: 13.04.2020.)

Bartulović, M., Kušević, B. (2016), *Što je interkulturalno obrazovanje*? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike. Zagreb: Centar za Mirovne studije

Bayar, Y., Uçanok, Z. (2012), School Social Climate and Generalized Peer Perception in Traditional and Cyberbullying Status. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 12(4), 2352-2358. Dostupno na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002851.pdf (Datum pristupa: 10.06.2020.)

Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2010), Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti,* 12 (1(19)), 29-44. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/59598 (Datum pristupa: 10.08.2021.)

Bilić, V. (2016), Odnosi među nastavnicima i prema nastavnicima: Odnosi među nastavnicima. U: Težak, D., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 136-180.

Bilić, V. (2018), *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima.* Zagreb: Obrazovni izazovi i Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Božić, B. (2015), Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*, 61(1), 93-100. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/152311 (Datum pristupa: 12.06.2020.)

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G. (2012), Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties,* 17(3-4), 375-388. Dostupno na: https://cutt.ly/WgOWLU1 (Datum pristupa: 18.06.2020.)

Buljan Flander, G., Šostar, Z. (2010), Nasilje među djecom. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba. Dostupno na: https://www.poliklinika-djeca.hr/publikacije/nasilje-medu-djecom-2/ (Datum pristupa: 10.06.2020.)

Buljan Gudelj, L. (2018), Povezanost doživljaja školske klime i strategija učenja učenika osnovne škole. *Život i škola*, 64(2), 27-39. Dostupno na: https://doi.org/10.32903/zs.64.2.2 (Datum pristupa: 25.11.2021.)

Buljat, M. (2018), *Poticajna okolina za učenje.* Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

Chirkina, T. A., Khavenson, T. E. (2018), School climate: A history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society,* 60(2), 133–160. Dostupno na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10609393.2018.1451189 (Datum pristupa: 12.04.2020.)

Cohen, J. et al. (2009), School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. Dostupno na: https://eric.ed.gov/?id=EJ826002 (Datum pristupa 12.04.2020.)

Cohen, J., Geier, V. K. (2010), School climate research summary: January 2010. *School Climate Brief,* 1(1), 1–6. Dostupno na: https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/pbis/bullying/downloads/pdf/scbrief_ver1no1_jan2010.pdf (Datum pristupa: 20.04.2020.)

Craig, W. et al. (2009), A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 2(2), 216-224. Dostupno na: https://cutt.ly/4gOWMrz (Datum pristupa: 19.06.2020.)

Domović, V. (2004), *Školsko ozračje i učinkovitost škole.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P. (2011), Promoting Social and Emotional Development is an Essential Part of Students' Education. *Human Development,* 54(1), 1–3. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/239784381_Promoting_Social_and_Emotional_D

evelopment_Is_an_Essential_Part_of_Students'_Education/references (Datum pristupa: 17.04.)

Edwards, K.M. et al. (2019), Evaluation of a Bystander-Focused Interpersonal Violence Prevention Program with High School Students. *Prevention Science,* 20, 488–498. Dostupno na: https://doi.org/10.1007/s11121-019-01000-w (Datum pristupa: 18.06.2020.)

Evans, I.M. et al. (2009), Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences*, 4(2), 131-146. Dostupno na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1177083X.2009.9522449 (Datum pristupa: 15.05.)

Field, E. M. (2004), Živjeti bez nasilja: Kako pomoći djeci da izađu na kraj sa zadirkivanjem i nasiljem. Naklada Kosinj: Zagreb.

Gini, G., Pozzoli, T. (2013), Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 132 (4), 720-729. Dostupno na: https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/132/4/720/64862/Bullied-Children-and-Psychosomatic-Problems-A-Meta?redirectedFrom=fulltext (Datum pristupa: 08.07.2020.)

Gosarić, S. (2018), *Povezanost školske klime i nasilnog ponašanja učenika na društvenim mrežama*. Diplomski rad. Zagreb: Fakultet hrvatskih studija. Dostupno na: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:224523 (Datum pristupa: 16.04.2020)

Graham, S. (2016), Victims of Bullying in schools. *Theory Into Practise,* 55(2), 1-19. Dostupno na: https://cutt.ly/9gOWYaO Datum pristupa (18.06.2020.)

Guy, A. (2017), *The social and emotional profiles of adolescent bullies, victims, and bully-victims.* PhD Thesis. University of Warwick. Dostupno na: http://wrap.warwick.ac.uk/102288/ (Datum pristupa: 02.09.2020.)

Hoy, W.K. (1990), Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of educational and psychological consultation,* 1(2), 149-168 Dostupno

na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532768xjepc0102_4 (Datum pristupa: 20.05.2020.)

Inchley, J. et al. (2020), *Spotlight on adolescent health and well being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada.* Copenhagen: WHO regional Office. Dostupno na: https://risweb.st-andrews.ac.uk/portal/en/organisations/school-of-medicine(81051d78-1b5d-42ac-ac97-5cb0d9093fc3)/researchoutput.html?page=0&type=%2Fdk%2Fatira%2Fpure%2Fresearchoutput%2Fresearchoutputtypes%2Fbookanthology%2Fbook&publicationDoi=false (Datum pristupa: 20.05.2020.)

Kaltiala-Heino, R. et al. (2000), Bullying at school - and indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal od Adolescence,* 23(6), 661-74. Dostupno na: https://cutt.ly/1gORR0C (Datum pristupa: 20.06.2020.)

Kantorova, J. (2009), The school climate – theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), 183-189. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/40015 (Datum pristupa: 16.04.2020.)

Kaplan, A. et al. (2002), Achievement goals and goal structures. U: Midgley, C., ur., *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 21-53. Preuzeto s: https://psycnet.apa.org/record/2002-12839-002 (Datum pristupa: 08.06.2020.)

Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2014), Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*, 23(2), 283-302.

Koth, C.W., Bradshaw, C.P., Leaf, P.J. (2008), A Multilevel Study of Predictors of Student Perception of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. Dostupno na: https://psycnet.apa.org/record/2008-01796-007 (Datum pristupa: 20.05.2020.)

Krulić, K., Velki, T. (2014), Ispitivanje povezanosti emocionalne inteligencije i nasilja među školskom djecom. *Život i škola*, 60(32), 27-41. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/131204 (Datum pristupa: 04.01.2022.)

Lebedina Manzoni, M. (2016), Odnosi među učenicima: Važnost vršnjačkog utjecaja i privrženosti među djecom i mladima u kontekstu razvoja pozitivnih odnosa. U: Težak, D., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 70-94.

MacNeil, A.J., Prater, D.L., Busch, S. (2009), The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84, Dostupno na: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603120701576241?needAccess=true (Datum pristupa:21.05.2020.)

Maričević Crljenko, K. (2019), *Obilježja i oblici nasilja među djecom i mladima*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Markić, I. (2014) Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik,* 63 (4), 627 – 652. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/136121 (Datum pristupa: 07.01.2022.)

Matijević, M. (2010), Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, str. 391-408. Dostupno na: file:///C:/Users/Nikolina/Downloads/475235.MATEMATIKA_2010_a.pdf (Datum pristupa: 08.01.2022.)

Maurović, I, Križanić, V. (2008), Afekti i emocionalno zlostavljanje među djecom. U: Kolesarić, V., ur. *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom: Ličnosti i drugi korelati nasilja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet, 207 – 225.

McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., Blum, R.W. (2002), Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146. Dostupno na: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x (Datum pristupa: 20.05.2020.)

Noonan, J. (2004), School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/281033224_School_Climate_and_the_Safe_School_Seven_Contributing_Factors (Datum pristupa: 30.05.2020.)

O'Brennan, L. M., Furlong, M. J. (2010), Relationship Between Students' Perceptions od School Connectedness and Peer Victimization. *Journal od School Violence,* 9(4), 375-391. Preuzeto s: https://www.tandfonline.com.p.vbz.ffzg.hr/doi/ref/10.1080/15388220.2010.509009?scroll=top (Datum pristupa: 15.08.2021)

Olweus, D. (1990), Bullying among school children. U: Hurrelmann, K., Lösel, F., ur., *Health Hazzards in Adolescence*. Berlin: Walter de Gruyter, 259-298. Dostupno na: https://cutt.ly/UgORa0q (Datum pristupa: 18.06.2020.)

Olweus, D. (2010), Bulllying in school: facts and intervention. *Kriminalistik,* 64(6), 1-29. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention (Datum pristupa 13.06.2020.)

Petrie, K. (2014), The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education,* 8(1), 26-35. Dostupno na: https://research.avondale.edu.au/teach/vol8/iss1/7 (Datum pristupa: 10.10.2021.)

Petrucci, G.W. et al. (2016), Adaption and preliminary validation evidences of the school climate questionnaire - Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicologia: Reflexao e Critica,* 29, 25. Dostupno na : https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722016000103112 (Datum pristupa: 28.05.2020.)

Piscatelli, J., Chiqueena, L., (2011), State Polices on School Climate and Bully Prevention Efforts: *Challenges and Opportunities for Deepening State Policy Support for Safe and Civil Schools.* New York: National School Climate Center. Dostupno na:

https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/policy_brief.pdf (Datum pristupa: 08.05.2020.)

Puzić, S., Baranović, B., i Doolan, K. (2011), Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49 (3 (191)), 335-358. Preuzeto s : https://doi.org/10.5673/sip.49.3.4 (Datum pristupa 30.09.2020.)

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009), Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja,* 18 (4-5), 697-716.

Rajhvajn Bulat, L., Ajduković, M. (2012), Obiteljske i psihosocijalne odrednice vršnjačkoga nasilja među mladima. *Psihologijske teme*, 21(1), 167-194. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/81815 (Datum pristupa: 02.07.2020.)

Reić Ercegovac, I. (2016), Doživljeno vršnjačko nasilje: relacije s dobi, spolom, razrednim ozračjem i školskim uspjehom. *Školski vjesnik*, 65(2), 251-271. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/177992 (Datum pristupa: 02.06.2020.)

Reis, J., Trockel, M., Mulhall, P. (2007), Individual and School Predictors of Middle School Aggression. *Youth & Society,* 38 (3), 322-347. Dostupno na: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X06287688 (Datum pristupa: 09.06.2020.)

Relja, J. (2006), Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola,* 52(15-16), 87-96. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/25033 (Datum pristupa: 05.05.2020.)

Ristić Dedić, Z. et al. (2010), Analiza prednosti, nedostataka, mogućnosti i zapreka u radu škola. U: Bezinović, P., ur., *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje / Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 97-108.

Roviš, D. i Bezinović, P. (2011), Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca, *Sociologija i prostor,* 49 (2(190)), 185-208. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=111230 (Datum pristupa: 10.08.2021.)

Rudasill, K. M. et al. (2017), Systems view of school climate: a Theoretical framework for research. *Educational Psychology review*, 30(1), 35-60. Dostupno na: https://experts.nebraska.edu/en/publications/systems-view-of-school-climate-a-theoretical-framework-for-resear (Datum pristupa: 07.05.2020.)

Sesar, K. (2011), Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497-526. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/75421 (Datum pristupa: 01.07.2020.)

Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. (2015), Foundational aspects of family-school connections: definitions, conceptual framework, and research needs. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E., ur., *Foundational aspects of family-school partnership research.* New York: Springer International, 1-14.

Smokovski, P.R., Kopasz, K.H. (2005), Bullying in school: An overview of Types, Effects, Family characteristics and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. Dostupno na: https://eric.ed.gov/?id=EJ724855 (Datum pristupa: 15.06.2020)

Smontara, P. (2011) *Utjecaj školskog ozračja na nasilje među učenicima.* Neobjavljen znanstveni magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Šimić Šašić, S. (2016), Odnosi između nastavnika i učenika: Odnos nastavnik – učenik: sličnosti i razlike obzirom na dob učenika te efekti na učenje. U: Težak, D., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 98-133.

Škutor, M. (2014), Partnerstvo škole i obitelji - temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 154(3), 209-222. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/138844 (Datum pristupa: 24.04.2020.)

Thapa, A. et al. (2013), A review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. Dostupno na: https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf (Datum pristupa: 20.04.2020.)

Toblin, R. L. et al. (2005), Social–cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346. Dostupno na: https://cutt.ly/2gOWmku (Datum pristupa: 18.06.2020.)

Velki, T., Kuterovac Jagodić, G., Antunović, A. (2014), Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime. *Suvremena psihologija*, 17(2), 149-164.

Velki, T., Vrdoljak, G. (2013), Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkog nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 22(1), 101-120.

Vlah, N., Perger, S. (2014), Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(1), 1-25. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/132682 (Datum pristupa: 10.09.2020.)

Vujičić, L. (2008), Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja* 5(1), 7-21. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174783 (Datum pristupa.05.2020.)

Zadravec, A. et al (2014), *Nasilje ostavlja tragove.* Zagreb: Centar za mirovne studije.

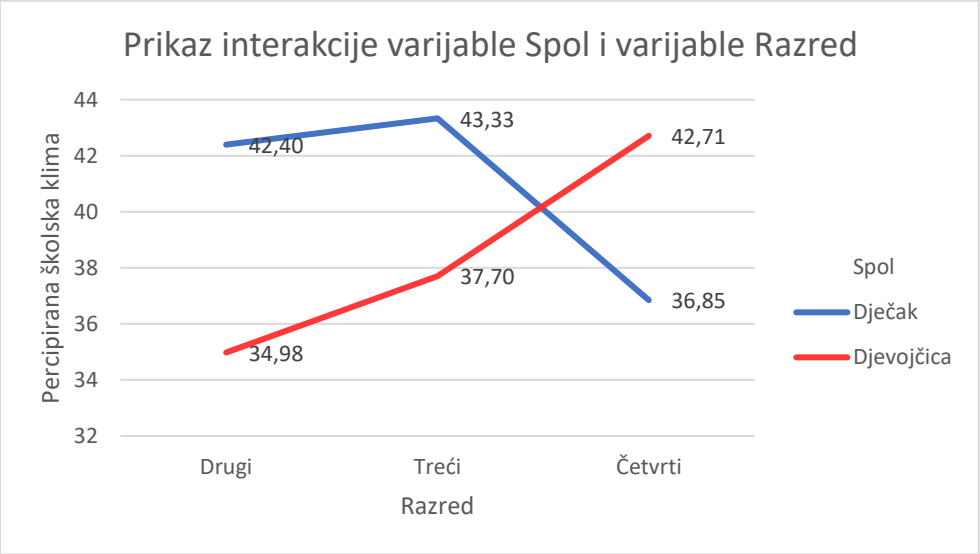
Wang, M.T., Degol, J. L. (2016), School Climate: a review of the construct, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review* 28, 315-352. Preuzeto s: https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9319-1 (Datum pristupa 06.04.2020.)

White, N. et al. (2014), A brief measure of adolescent perception of school climate. *Sch Psychol* 29(3), 349-359. Dostupno na : https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25089335/ Datum posjete: 10.11.2021.)

Yablon, B. Y. (2010), Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8), str: 1110-1123. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/258189502_Student-teacher_relationships_and_students'_willingness_to_seek_help_for_school_violence Datum pristupa: 19.08.2021

10. PRILOZI

Prilog 1. Percipirana školska klima (interakcija varijable spola i razreda)



Prilog 2. Pearson korelacija (doživljeno nasilje i dimenzije školske klime)

	Doživljeno nasilje	n	p
Odnosi	-0,244	162	0,02
Atmosfera za učenje	-0,246**		<0,001
Sigurnost i pripadnost	-0,261**		<0,001
Uključenost roditelja	-0,47		>0,05