

Karlo Bojčić, mag. paed. et mag. educ. hist.

Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku

karlo.bojcic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7901-8833>

Sanela Mandić Vidaković, mag. paed. et mag. educ. phil.

Osnovna škola Dore Pejačević, Našice

sanela5mandic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4428-6229>

VRŠNJAČKO NASILJE I UČENIČKA PERCEPCIJA ŠKOLSKE KLIME¹

Sažetak: Rad analizira anketno istraživanje o iskustvima učenika s vršnjačkim nasiljem i njihovu percepciju školske klime. Istraživanje je provedeno na uzorku od 186 učenika predmetne nastave jedne osnovne škole u Našicama u dobi od 11 do 15 godina. Cilj je rada ispitati odnos doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja u školi s učeničkom procjenom školske klime te utvrditi postoje li statistički značajne razlike u doživljavanju i činjenju vršnjačkog nasilja s obzirom na spol, dob i školski uspjeh učenika. Utvrđena je statistički značajna razlika prema spolu i školskom uspjehu u učestalosti viktimizacije i činjenju vršnjačkog nasilja u proteklih sedam dana. Utvrđena je i značajna, laka povezanost između učestalosti doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja u školi te percepcije negativne školske klime. Iz rezultata proizlazi važnost usmjeravanja preventivnih programa na različite sastavnice školske klime od učenika, učitelja, roditelja i međuljudskih odnosa svih dionika škole do organizacijske strukture škole.

Ključne riječi: nasilje, vršnjaci, učenici osnovne škole, viktimizacija

UVOD

Nasilje je, kao pojava karakteristična za gotovo sva društva, predmet istraživanja brojnih znanstvenika te je iz tih istraživanja proizašlo nekoliko teorijskih pristupa istraživanju nasilja. Svi značajni teorijski pristupi agresivnom i nasilnom ponašanju opisuju aspekte debate o tome je li agresivno ponašanje urođeno ili je naučeno (Livazović i Bojčić, 2020), a u posljednje vrijeme odgovori o porijeklu nasilja pokušavaju se pronaći korištenjem integrativnih modela agresivnog ponašanja, među kojima se ističe bioekološki model (Bronfenbrenner i Morris, 2007). Navedeni model omogućuje holistički pogled na problem vršnjačkog nasilja i viktimizacije jer se prema njemu razvoj nasilnog ponašanja djece može objasniti utjecajem zaštitnih i rizičnih čimbenika koji se nalaze u djetetu, ali i protežu kroz nekoliko sustava, koji dijete okružuju i na njega djeluju izravno i neizravno. Škola koju dijete pohađa predstavlja mikrosustav, a čimbenici školskog mikrosustava u međusobnoj su interakciji s djetetom te imaju izravan utjecaj na njegov razvoj (Bronfenbrenner, 1979).

Kao i na ostalim razinama ekosustava, čimbenici u školi dijele se na rizične i zaštitne. Rizični su čimbenici osobne ili socijalne karakteristike koje povećavaju vjerojatnost pojave problema u ponašanju (Lösel i Farrington, 2012). Zaštitni su čimbenici osobne ili socijalne karakteristike koje

¹ Istraživanje je provedeno u sklopu CroViMo projekta (www.violence-lab.eu) koji sufinancira Hrvatska zaklada za znanost (UIP-05-2017-8876).

Rad doktoranda Karla Bojčića financiran je iz „Projekta razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti” (DOK-2018-09- 6175) Hrvatske zaklade za znanost.

posreduju ili usporavaju učinke izloženosti rizičnim čimbenicima te smanjuju vjerojatnost pojave problema u ponašanju (Pollar i sur., 1999, prema Bašić, 2009). Ista varijabla može biti rizični i zaštitni čimbenik, ovisno o predznaku promatrane varijable. Na primjer, odnos između učenika i učitelja – ako je pozitivan, može biti zaštitni čimbenik. Ako je taj odnos negativan, učenik može biti u većem riziku za razvoj problema u ponašanju u školi. Među zaštitnim čimbenicima za razvoj nasilja u školi navode se školski uspjeh, visoka motivacija, pozitivan odnos prema školi, pozitivna školska klima, jasna pravila ponašanja u školi, pozitivan odnos između učenika i učitelja, podrška i nadzor učitelja, te dosljednost u negativnom potkrepljivanju nasilja. Negativni predznaci ovih varijabli predstavljaju rizične čimbenike za pojavu nasilnog ponašanja u školi. Među rizične čimbenike ubrajaju se poteškoće u školskoj prilagodbi, nedostatak učiteljske podrške, nizak školski uspjeh, nedostatak motivacije za školu, negativan odnos između učenika i učitelja te nejasno i nedosljedno provođenje pravila (Eisner, 2004; Herrenkohl i sur., 2000; Jolliffe i sur., 2016; Kim i sur., 2016; Loeber i sur., 2008; Lösel i Farrington, 2012; Sesar, 2011).

Kada govore o školskoj klimi, Freiberg i Stein (2005) navode kako školska klima predstavlja srce i dušu škole. Školska klima kvaliteta je škole koja pomaže osjećaj osobne vrijednosti, dostojanstva i važnosti svakog pojedinca, a istovremeno pomaže stvoriti osjećaj pripadnosti nečemu izvan njega (Freiberg i Stein, 2005). Hoy i Miskel (1991, prema Velki i sur., 2014) navode kako je školska klima koncept koji je nastao istraživanjem organizacijske klime i učinkovitosti škole. Definiraju je kao relativno trajnu kvalitetu školske okoline koja utječe na ponašanje njezinih članova te se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, pri čemu je pod utjecajem formalne i neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom. Dewitt i Slade (2014) navode kako se školska klima temelji na iskustvima učenika, njihovih roditelja i školskog osoblja te odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, prakse podučavanja i učenja te organizacijske strukture škole. Fraser (1994, prema Steffgen i sur., 2013) dijeli sastavnice školske klime na one koje su povezane s međuljudskim i socijalnim odnosima (npr. pripadnost školi, sudjelovanje učenika); na one koje uključuju psihološke procese (npr. školska vezanost, strah od škole) i na organizacijske sastavnice specifične za školu (npr. školska sigurnost, upravljanje školom). Prema Dewitt i Slade (2014), podržavajuća i pozitivna školska klima potiče razvoj i učenje učenika neophodne za produktivan doprinos društvu i zadovoljavajući život u demokratskom društvu. Isti autori navode kako pozitivna školska klima uključuje norme, vrijednosti i očekivanja koja kod ljudi podržavaju osjećaj socijalne, emocionalne i fizičke sigurnosti. U njoj su ljudi uključeni i poštovani. Učenici, njihove obitelji te učitelji zajedno djeluju kako bi razvili, živjeli i doprinijeli zajedničkoj viziji škole. U njoj učitelji oblikuju i razvijaju stavove koji ističu koristi i zadovoljstva stečena učenjem (Dewitt i Slade, 2014). Klima u školi može potaknuti otpornost ili postati rizični čimbenik u životu ljudi koji rade i/ili uče u školi (Freiberg i Stein, 2005). Školska klima postoji u svakoj školi. Ako se planira s pozitivnom namjerom, može biti podržavajuća, zaštitna, ohrabrujuća i pogodna za učinkovito podučavanje i učenje. S druge strane, ako se zanemari, školska klima može biti nesigurna, demotivirajuća i isključiva (Dewitt i Slade, 2014). Ovisno o tome koju "stranu novčića" se promatra, školska klima može biti rizični ili zaštitni čimbenik u razvoju nasilnog ponašanja djeteta.

Svjetska zdravstvena organizacija (Krug i sur., 2002) definira nasilje kao namjernu upotrebu fizičke sile i moći prijetnjom ili akcijom prema samome sebi, prema drugoj osobi ili prema grupi ljudi ili čitavoj zajednici, a što može rezultirati ili rezultira ozljedom, smrću, psihološkim posljedicama, nerazvijenošću ili deprivacijom. Orpinas i Horne (2005) ističu razliku između agresivnosti i nasilja, pri čemu agresivnost ne isključuje fizičke oblike nasilja, ali se generalno odnosi na manje ekstremna namjerna ponašanja koja drugima mogu uzrokovati štetu. Definicija nasilja koju iznosi Svjetska zdravstvena organizacija potpada pod užu, minimalističku koncepciju nasilja (Bufacchi, 2005, prema Ray, 2018). "Minimalisti" gledaju na nasilje u smislu upotrebe fizičke sile i tjelesnih posljedica. Minimalistička koncepcija nasilja kritizirana je jer ne uzima u obzir šire socijalne kontekste u kojima se nasilje događa ni druge posljedice osim fizičkih (posebno psihološke) ni mogućnost da nasilni ishodi nisu namjerni (Ray, 2018). Nadalje, ističe se da svako nasilje ne zahtijeva fizičku silu, a primjer za to je trovanje ili povlačenje okidača na oružju. S druge strane nalaze se zagovornici opsežne koncepcije nasilja koji proširuju definiciju nasilja uključujući u nasilja sve činove koje je moguće izbjeći, a koji otežavaju ljudsku realizaciju, krše prava integriteta osobe i često se ocjenjuju u smislu ishoda, a ne namjere (Ray, 2018). Na tom tragu Jackman predlaže generičku definiciju prema kojoj se nasilje može definirati kao radnje koje nanose, prijete nanošenjem ili uzrokuju ozljede. Radnje mogu biti tjelesne, pismene ili verbalne, psihološke, materijalne ili socijalne (Jackman, 2002, prema Ray, 2018). U radu

će se koristiti šira koncepcija nasilja, s obzirom na to da će se, osim fizičkog, ispitivati i drugi pojavni oblici nasilja. Također, u radu će se pojam vršnjačkog nasilja odnositi na svako nasilno ponašanje između vršnjaka. Dakle, vršnjačko nasilje može biti i reaktivno, jednokratno i sporadično te se može dogoditi između dva vršnjaka/učenika jednake moći. Nasuprot tome, vršnjačko zlostavljanje (engl. *bullying*) predstavlja oblik nasilja koje karakterizira neravnoteža moći i opetovanost.

S obzirom na pojavne oblike nasilja razlikuju se dvije klasifikacije nasilja. Prva razlikuje nasilno ponašanje s obzirom na njegove pojavne oblike, a druga razlikuje izravna i neizravna nasilna ponašanja (Kraljic Babić i Vejmelka, 2015).

Coloroso (2004) razlikuje fizičko nasilno ponašanje, verbalno nasilno ponašanje i relacijsko nasilno ponašanje. Fizičko nasilno ponašanje, kao najuočljiviji oblik nasilja, uključuje udaranje, guranje, čupanje, štipanje, otimanje i uništavanje odjeće ili imovine djeteta. Verbalno nasilno ponašanje ogleđa se u vrijeđanju, nazivanju pogrdnim imenima, ismijavanju, omalovažavanju i prijetnjama. Relacijsko nasilno ponašanje odnosi se na ignoriranje, ogovaranje, izoliranje, izbjegavanje i isključivanje.

Drugi klasifikacijski pristup navodi Olweus (1998), koji razlikuje izravno i neizravno nasilno ponašanje. Izravno nasilno ponašanje podrazumijeva razmjerno otvorene napade na žrtvu, a Kraljic Babić i Vejmelka (2015) kao primjere navode rугanje, ponižavanje, vrijeđanje, udaranje, naguravanje, čupanje itd. Neizravno nasilno ponašanje podrazumijeva manje vidljiv oblik nasilja poput društvene izolacije i namjernog isključivanja iz skupine (Olweus, 1998).

Različita istraživanja u Hrvatskoj i svijetu bavila su se učestalošću i pojavnim oblicima vršnjačkog nasilja u školi. Beran (2006) navodi rezultate različitih međunarodnih istraživanja koja pokazuju kako se postotak učenika koji su doživjeli vršnjačko nasilje kreće između 9 % i 35 %, a najveći broj istraživanja pokazuje stopu od oko 20 %. Slične su rezultate u Hrvatskoj dobili Bašić i suradnici (2021) na uzorku od 1424 učenika predmetne nastave i srednje škole. U njihovu istraživanju 20,4 % učenika sudjelovalo je u tučnjavi tijekom školske godine, a 4,2 % učenika bilo je ozlijeđeno ili je moralo tražiti medicinsku pomoć zbog sudjelovanja u tučnjavi tijekom školske godine. Slične rezultate dobili su i Čakić i suradnici (2013), prema kojima je 92 (16,3 %) od 567 ispitanih učenika na području Splita sudjelovalo u nekom od oblika vršnjačkog nasilja. Rezultati istraživanja autorica Vlah i Perger (2014), na uzorku 147 učenika od 4. do 8. razreda jedne osnovne škole u Ličko-senjskoj županiji, pokazali su da je 17,7 % učenika vršilo vršnjačko nasilje nad drugim učenicima, a 20,4 % učenika sustavno je, opetovano i često doživjelo vršnjačko nasilje od strane drugih učenika u posljednjih nekoliko mjeseci. Velki i Vrdoljak (2013) proveli su istraživanje na uzorku od 262 učenika dviju osnovnih škola u Slavoniji, a prema kojemu je 30,9 % učenika bilo žrtvom vršnjačkog nasilja. Prema istom istraživanju verbalno je nasilje najzastupljeniji oblik nasilja u školi (prijavilo ga je 26,7 % učenika), a slijedi ga tjelesno nasilje (prijavilo ga je 24 % učenika). Reić Ercegovac (2016) provela je istraživanje na uzorku od 400 učenika predmetne nastave osnovnih škola iz nekoliko županija Republika Hrvatske. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je između 40 % i 80 % učenika (ovisno o vrsti nasilja) barem jednom doživjelo neki oblik vršnjačkog nasilja. Treba istaknuti kako između 5 % i 17 % učenika gotovo svakodnevno doživljava neki od oblika vršnjačkog nasilja. I u ovom istraživanju ogovaranje je najzastupljeniji oblik nasilja, a najmanje je zastupljeno čupanje za kosu. Rezultati istraživanja koje su proveli Livazović i Vranješ (2012) pokazali su kako se ispitanici najčešće susreću s nasiljem u razredu, pri čemu samo 37 % učenika petih i 24 % učenika sedmih razreda nije bilo izloženo vršnjačkom nasilju. Istraživanje Puzić i suradnika (2011) provedeno je na uzorku od 370 učenika osmih razreda osnovnih škola u Zagrebu te je također pokazalo da je ogovaranje najčešći oblik vršnjačkog nasilja u školi (69 % učenika složilo se s tom tvrdnjom). Slijedi ismijavanje s 54 % učenika koji su se složili s tom tvrdnjom. Kada je riječ o fizičkom nasilju, 42 % učenika se uglavnom ili u potpunosti složilo s tvrdnjom da se u njihovoj školi učenici fizički sukobljavaju. Kada je riječ o razlikama s obzirom na percepciju školske klime, rezultati pokazuju kako učenici iz škola s manje nasilja pozitivnije procjenjuju školsku klimu od učenika iz škola u kojima učenici češće doživljavaju nasilje (Puzić i sur., 2011). U istraživanju koje su proveli Velki i Vrdoljak (2013), školska klima se (uz spol, dob, broj prijatelja i socijalni status) pokazala kao značajni prediktor za predviđanje vršnjačkog nasilja. Slične rezultate dobili su i Barboza i suradnici (2009), čije istraživanje pokazuje kako je vršnjačko nasilje rjeđe u razrednim odjelima učitelja koji pružaju podršku učenicima, zainteresirani su za njih i odnose se prema njima pravedno. Isti autori navode rezultate koji pokazuju značajni utjecaj negativne školske klime na povećanje vršnjačkog nasilja u školi. Istraživanje koje su proveli Amaral i suradnici (2019) također je pokazalo da je podrška

učenicima (odnosi se na iskustva učenika s učiteljima i stručnom službom, a ogleda se u otvorenosti, poštovanju i podršci) negativan prediktor za pojavu viktimizacije učenika. Slične rezultate, koji ukazuju na negativnu korelaciju između školskog nasilja i pozitivnog odnosa učenik – učitelj, dobili su i Berkowitz i suradnici (2015) na uzorku od 53 946 učenika petih i osmih razreda javnih škola u Izraelu. U svojoj metaanalizi korelata između školske klime i školskog nasilja, Steffgen i suradnici (2013) analizirali su 36 studija koje su izdane između 1982. i 2008. godine, s ukupnim uzorkom od 113 778 osoba i prosječnom dobi uzorka od 13,53 godina. Rezultati metaanalize pokazali su negativnu, umjerenu korelaciju između učeničke percepcije školske klime i nasilja. Također, u svim analiziranim studijama utvrđena je negativna korelacija (u rasponu od -,53 do -,02), prema kojoj povećanjem stupnja percepcije pozitivne klime dolazi do smanjenja školskog nasilja, i obratno.

Bez obzira na oblik, svako nasilje može imati ozbiljne tjelesne, psihičke i socijalne posljedice. Tako Reić Ercegovac (2016) navodi kako su najčešće posljedice vršnjačkog nasilja manifestacije internaliziranih poteškoća, poput depresivnosti, usamljenosti i niskog samopoštovanja, a dugotrajna izloženost nasilju, odnosno zlostavljanju, može dovesti i do samoubojstva. Osim toga, nasilje za posljedicu ima i tugu, strah, nesigurnost, lakše i teže tjelesne ozljede koje mogu dovesti do invaliditeta te reputaciju koju stječu žrtve nasilja, a koja ih čini atraktivnijom žrtvom nasilja od djece koja nisu viktimizirana (Crick i sur., 1999; Sindik i Veselinović, 2008; Žilić i Janković, 2016). Negativne posljedice nasilnog ponašanja ne snose samo žrtve nego i počinitelji nasilja. Negativne posljedice nasilnog ponašanja za počinitelje ogledaju se u slabijim ocjenama, odbacivanju od strane vršnjaka, ovi učenici među prvima iniciraju konzumaciju alkohola i droga, među prvima stupaju u seksualne odnose, u najvećem su riziku od napuštanja škole, a samim time i u riziku da postanu dugotrajno nezaposleni, počine kriminalno djelo te psihički obole (Berk, 2017; Boivin i sur., 2005; Girard i sur., 2018; Junger i sur., 2010; Teymoori i sur., 2018; Tremblay, 2010).

Kako bi se prevenirale posljedice nasilja, naponi u sprječavanju vršnjačkog nasilja trebaju biti usmjereni na utvrđivanje rizičnih i zaštitnih čimbenika za takvo ponašanje. Stručno znanje o utjecaju ovih čimbenika na pojavu nasilja može pomoći u usmjeravanju društvenih i pedagoških napora u razvoj preventivnih programa koji bi bili posebno usredotočeni na smanjenje utjecaja rizičnih čimbenika te jačanje utjecaja čimbenika koji štite djecu od razvoja nasilnog ponašanja i njegovih osobnih, socijalnih i odgojnih posljedica.

Cilj je ovog rada ispitati odnos doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja u školi s učeničkom procjenom školske klime te utvrditi postoje li statistički značajne razlike u doživljavanju i činjenju vršnjačkog nasilja s obzirom na spol, dob i školski uspjeh učenika.

Iz cilja rada proizašle su sljedeće hipoteze:

H1: Postoje značajne razlike u doživljavanju vršnjačkog nasilja s obzirom na spol, dob i školski uspjeh.

H2: Postoje značajne razlike u činjenju vršnjačkog nasilja s obzirom na spol, dob i školski uspjeh.

H3: Postoji značajna povezanost procjene školske klime i učestalosti doživljenog vršnjačkog nasilja u školi.

H4: postoji značajna povezanost procjene školske klime i učestalosti počinjenog vršnjačkog nasilja u školi.

METODOLOGIJA

Uzorak

U istraživanju je sudjelovao prigodni uzorak od ukupno 186 učenika predmetne nastave jedne osnovne škole u Našicama u dobi od 11 (N = 38; 20,4 %), 12 (N = 55; 29,6 %), 13 (N = 49; 26,3 %), 14 (N = 38; 20,4 %) i 15 godina (N = 5; 2,7 %). Prosječna dob uzorka iznosi 12,55 (SD = 1,11). Kada je riječ o spolu, uzorak je bio podjednako raspoređen, uz nešto veći broj djevojčica (N = 97; 52,2 %) od dječaka (N = 80; 43 %), dok 9 učenika nije odgovorilo na ovo pitanje. Ostvareni prosječni školski uspjeh u prethodnoj školskoj godini za 185 učenika iznosi 4,52 (SD = ,71), pri čemu je izvrstan uspjeh

ostvarilo 114 (61,3 %) učenika, vrlo dobar uspjeh ostvarilo je 58 (31,2 %) učenika, dobar uspjeh ostvarilo je 11 (5,9 %), nedovoljan uspjeh ostvarilo je 2 (1,1 %) učenika.

Instrument

Za provedbu istraživanja korišten je anonimni anketni upitnik koji sadrži ukupno 35 pitanja. Prvi dio upitnika odnosio se na pitanja o sociodemografskim podacima: dob, spol, naobrazba i radni status roditelja, s kime žive, vrsta škole, razred i školski uspjeh. *Skala agresivnosti/viktimizacije* (Aggression/Victimization Scale 2001, Orpinas i Frankowski, 2005) korištena je za ispitivanje učeničkih iskustava s vršnjačkim nasiljem. Odgovori na pitanja postavljeni su na ljestvici od 0 do 6+, pri čemu je svaki odgovor označavao učestalost navedenih ponašanja u proteklih 7 dana. Prvih 6 pitanja odnosilo se na učestalost viktimizacije (npr. Koliko te je puta učenik iz tvoje škole gurnuo ili udario? Koliko te je puta učenik iz tvoje škole vrijeđao?). Prvih šest pitanja tvori novu kompozitnu varijablu nazvanu „Viktimizacija” sa zadovoljavajućim stupnjem Cronbachova alpha koeficijenta ($\alpha = ,84$). Drugih 6 pitanja *Skale agresivnosti / viktimizacije* odnosilo se na učestalost činjenja vršnjačkog nasilja (npr. Koliko si puta gurnuo ili udario drugog učenika? Koliko si puta vrijeđao drugog učenika?). Drugih šest pitanja tvori novu kompozitnu varijablu nazvanu „Nasilje” sa zadovoljavajućim stupnjem Cronbachova alpha koeficijenta ($\alpha = ,74$). *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i sur., 2014) korišten je za mjerenje opće kvalitete školskog okruženja za učenje i psihološke atmosfere u školi. Čini ga 15 tvrdnji koje se odnose na osjećaje sigurnosti i pripadnosti školi, odnose nastavnika i učenika, atmosferu za učenje i povezanost roditelja sa školom i uključenost roditelja u školski život djece (npr. U mojoj školi nastavnici poštuju učenike; U školi se osjećam sigurno; Osjećam da pripadam školi koju pohađam). Učenici na tvrdnje odgovaraju zaokruživanjem jednog od pet stupnjeva Likertove skale, pri čemu 1 znači „potpuno se slažem”, a 5 „uopće se ne slažem”. Ukupan rezultat dobiva se na temelju zbroja odgovora na svim česticama i kreće se u rasponu od 15 do 75, pri čemu viši rezultat upućuje na percepciju negativnije školske klime od strane učenika. Skalom je utvrđen visok stupanj Cronbachova alpha koeficijenta ($\alpha = ,90$).

Postupak

Prije početka prikupljanja podataka tražena je suglasnost škole i roditelja učenika koji su sudjelovali u istraživanju. Osim suglasnosti škole i roditelja, također je tražena i usmena suglasnost učenika. Istraživanje je bilo anonimno i dobrovoljno. Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi u Našicama na početku ili kraju nastavnog dana, u dogovoru sa školskom pedagoginjom. Podatci prikupljeni anketnim upitnikom uneseni su i obrađeni primjenom računalnog programa za statističku obradu podataka SPSS, primjenom metoda deskriptivne i inferencijalne statistike.

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivnom analizom utvrđeno je kako je zadirivanje od strane drugih učenika najučestaliji oblik viktimizacije, koji je barem jednom u proteklih 7 dana doživjelo više od polovice učenika ($N = 108$; 58,7 %). Na drugome mjestu nalazi se vrijeđanje, koje je barem jednom doživjelo 98 (54,1 %) učenika. Najmanje je zastupljeni oblik viktimizacije klevetanje. Njih 57 (37,8 %) tvrdi da je barem jednom u proteklih 7 dana doživjelo nekakav način klevetanja. Ostali podatci prikazani su u *tablici 1*.

Tablica 1.

Deskriptivna analiza viktimizacije

Varijabla	Niti jedno m	Jedno m	Dvap ut	Trip ut	Četir i puta	Pet puta	Šest ili više puta	Σ	AS	SD
-----------	--------------------	------------	------------	------------	--------------------	-------------	-----------------------------	----------	----	----

Koliko te je puta učenik iz tvoje škole zadirkivao?	N	76	33	24	17	4	6	24	184	1,75	2,09
	%	41,3	17,9	13	9,2	2,2	3,3	13	100		
Koliko te je puta učenik iz tvoje škole gurnuo ili udario?	N	89	36	18	18	8	2	15	186	1,39	1,85
	%	47,8	19,4	9,7	9,7	4,3	1,1	8,1	100		
Koliko te je puta učenik iz tvoje škole vrijeđao?	N	83	26	18	19	8	6	21	181	1,70	2,09
	%	45,9	14,4	9,9	10,5	4,4	3,3	11,6	100		
Koliko ti je puta učenik iz tvoje škole rekao da će te udariti?	N	120	19	11	6	13	3	12	184	1,08	1,84
	%	65,2	10,3	6	3,3	7,1	1,6	6,5	100		
Koliko su te puta drugi učenici namjerno izostavili iz neke aktivnosti?	N	120	31	12	6	4	3	9	185	,85	1,58
	%	64,9	16,8	6,5	3,2	2,2	1,6	4,9	100		
Koliko je puta neki učenik izmislio nešto o tebi kako se ostali učenici ne bi družili s tobom?	N	128	24	11	6	5	3	8	185	,79	1,56
	%	69,2	13	5,9	3,2	2,7	1,6	4,3	100		

Kada je riječ o počinjenom nasilju, slično kao kod viktimizacije, prema rezultatima deskriptivne analize počinjenog nasilja u proteklih 7 dana najučestaliji oblik predstavlja zadirkivanje, s obzirom na to da je barem jednom drugoga učenika zadirkivalo 100 (53,8 %) učenika. Klevetanje se pokazalo kao najrjeđi oblik nasilja, 15 (8,2 %) učenika je barem jednom izmislilo nešto o drugom učeniku kako se ostali učenici ne bi družili s njime. Ostali podatci prikazani su u *tablici 2*.

Dosadašnja istraživanja ukazuju kako je u školama najčešće prisutno ogovaranje, a slijedi ga ismijavanje (Pregrad, 2011, Puzić i sur., 2011). Prema rezultatima istraživanja Velki i suradnica (2016),

u kojem je sudjelovalo 496 učenika od petog do osmog razreda iz četiriju osnovnih škola, utvrđena je najveća razina zastupljenosti kod verbalnog zlostavljanja. Ovaj oblik nasilja djeca često izjednačavaju sa šalom, posebice jer se ne vide jasne fizičke posljedice. S obzirom na to da odrastanjem djeca razvijaju verbalne vještine i koriste ih u suptilnim oblicima verbalnog nasilja, ne treba iznenaditi činjenica da su zadirkivanje i vrijeđanje najčešći oblici nasilja.

Tablica 2.

Deskriptivna analiza počinjenog nasilja

Varijabla		Niti jedno m	Jedno m	Dvap ut	Trip ut	Četir i puta	Pet puta	Šest ili više puta	Σ	AS	SD
Koliko si puta zadirkivao drugog učenika?	N	86	49	30	10	2	1	8	186	1,08	1,45
	%	46,2	26,3	16,1	5,4	1,1	0,5	4,3	100		
Koliko si puta gurnuo ili udario drugog učenika?	N	110	43	12	6	4	2	9	186	,89	1,54
	%	59,1	23,1	6,5	3,2	2,2	1,1	4,8	100		
Koliko si puta vrijeđao drugog učenika?	N	105	42	21	4	5	2	4	183	,82	1,31
	%	57,4	23	11,5	2,2	2,7	1,1	2,2	100		
Koliko si puta drugom učeniku rekao da ćeš ga udariti?	N	135	20	14	7	3	0	5	184	,60	1,28
	%	73,4	10,9	7,6	3,8	1,6	0	2,7	100		
Koliko si puta namjerno izostavio drugog učenika iz neke aktivnosti?	N	147	28	5	4	1	0	0	185	,29	,68
	%	79,5	15,1	2,7	2,2	0,5	0	0	100		
Koliko si puta izmislio nešto o drugom učeniku kako se ostali učenici ne bi	N	168	13	1	1	0	0	0	183	,10	,37
	%	91,8	7,1	0,5	0,5	0	0	0	100		

družili s
njime?

Prva (H1) i druga hipoteza (H2) ovog istraživanja prepostavile su postojanje statistički značajnih razlika u doživljavanju (viktimizaciji) i činjenju nasilja s obzirom na spol, dob i školski uspjeh sudionika istraživanja.

Prije analize t-testom za nezavisne uzorke i provedbe jednosmjerne analize varijance izvršena je kompozitna sinteza varijabli, što je rezultiralo trima varijablama: viktimizacija, nasilje i školska klima.

U *tablici 3* prikazani su rezultati istraživanja koji ukazuju na značajne spolne razlike u učestalosti viktimizacije i činjenju nasilja u proteklih sedam dana, pri čemu su mladići značajno češće žrtve ($p < ,05$), ali i počinitelji nasilja ($p < ,01$). Rezultati drugih istraživanja o spolnim razlikama u viktimizaciji i činjenju nasilja nisu jednoznačni. Kao i u ovom istraživanju, rezultati istraživanja koje su, na uzorku od 5171 učenika u dobi od 11 do 15 godina, proveli Solberg i Olweus (2003) pokazali su kako su mladići češće žrtve nasilja, ali su češće i počinitelji nasilja. Na isto upućuju i rezultati istraživanja koje su proveli Šakić i suradnici (2002). Bašić i suradnici (2021) izvijestili su kako su mladići značajno češće počinitelji nasilja. Rezultati istraživanja koje su proveli Veenstra i suradnici (2005), na uzorku od 1065 učenika prosječne dobi od 11 godina, pokazali su kako su mladići češće počinitelji nasilja, ali da su djevojke češće žrtve nasilja. Istraživanje koje su proveli Scheithauer i suradnici (2006), na uzorku od 2086 učenika u dobi od 10 do 16 godina, pokazalo je kako su mladići općenito češće počinitelji nasilja, a u viktimizaciji nisu utvrdili spolne razlike. S druge strane, istraživanje koje su provele Felix i McMahon (2007), na uzorku od 111 učenika u dobi od 11 do 15 godina, nije pokazalo značajne spolne razlike kada je riječ o viktimizaciji i činjenju nasilja. Na nepostojanje spolnih razlika u doživljavanju nasilja ukazuju i rezultati istraživanja koje su provele Vlah i Perger (2014).

Tablica 3.

Doživljavanje i činjenje nasilja prema spolu

Varijabla	Spol	N	AS	SD	t
Viktimizacija	M	74	9,29	9,13	2,59*
	Ž	94	5,96	7,06	
Nasilje	M	76	5,00	5,58	3,06**
	Ž	95	2,75	3,52	

Bilješka: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Kada se analizira pojedini oblik viktimizacije, klevetanje je jedini oblik viktimizacije u kojemu nije bilo značajnih spolnih razlika. Djevojke su značajno češće namjerno izostavljene iz neke aktivnosti ($p < ,05$), dok su preostale oblike viktimizacije poput zadirivanja ($p < ,01$), guranja ili udaranja ($p < ,01$), vrijeđanja ($p < ,05$) i prijatnje fizičkim nasiljem ($p < ,001$) značajno češće doživjeli mladići. Kada je riječ o spolnim razlikama u pojedinim oblicima počinjenog nasilja, mladići su značajno češće zadirivali ($p < ,01$), gurali ili udarali ($p < ,01$), vrijeđali ($p < ,01$) i prijatili fizičkim nasiljem drugima ($p < ,01$). Statistički značajne spolne razlike nisu utvrđene kada je riječ o klevetanju i namjernom izostavljanju drugih učenika iz neke aktivnosti.

Ovi rezultati djelomično su u skladu s rezultatima istraživanja koje su na uzorku od 5151 učenika u Sjedinjenim Američkim Državama proveli Karriker-Jaffe i suradnici (2008), prema kojima su mladići značajno češće fizički nasilni od djevojaka. Međutim, za razliku od navedenog istraživanja, ovim istraživanjem nisu utvrđene spolne razlike kada je riječ o relacijskom nasilju – isključivanje učenika iz grupe, širenje lažnih glasina te poticanje svađe među drugima. Istraživanjem koje su proveli

Scheithauer i suradnici (2006) također je utvrđeno kako mladići češće koriste fizičko nasilje od djevojaka. Rezultati dobiveni istraživanjem koje su proveli Vrselja i suradnica (2009), na uzorku od 1823 učenika od petog do osmog razreda iz 50 osnovnih škola, potvrđuju isto.

Spolne razlike u pojedinim oblicima nasilja mogu se objasniti većom sklonosti mladića oblicima agresije koji dovode do boli i/ili tjelesne ozljede, dok djevojke imaju veću sklonost agresiji koja dovodi do psihološke i/ili socijalne štete (Eagly i Steffen, 1986). Ove sklonosti mogu biti rezultat različite rodne socijalizacije u obitelji, školi, vršnjačkim grupama i medijima (Catalano i Hawkins, 1996). Odnosno, različite rodne uloge i njima pripadajuća društvena očekivanja mogu dovesti do rodno uvjetovane razlike u oblicima vršnjačkog nasilja.

Prije provedbe jednosmjerne analize varijance, varijabla dob rekodirana je te su učenici podijeljeni u 4 grupe prema dobi (1 = 11 godina, 2 = 12 godina, 3 = 13 godina, 4 = 14 i 15 godina). Jednosmjernom analizom varijance nije utvrđeno postojanje značajnih dobnih razlika u doživljavanju i činjenju nasilja, a rezultati su prikazani u *tablici 4*. Ovi rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja koje su provele Reić Ercegovac i suradnice (2018), na uzorku od 567 učenika od četvrtog do osmog razreda osnovne škole, a prema kojima stariji učenici češće doživljavaju nasilje nego mlađi učenici. S druge strane, prema rezultatima koje su dobile Vlah i Perger (2014) učenici starije dobi češće čine nasilje, a učenici mlađe dobi češće ga doživljavaju. Livazović i Vranješ (2012) izvijestili su o postojanju dobnih razlika u činjenju nasilja, pri čemu je prevalencija nasilja veća kod starijih učenika. S druge strane, Bašić i suradnici (2021) izvijestili su kako je prevalencija nasilja u negativnoj korelaciji s dobi učenika.

Tablica 4.

Doživljavanje i činjenje nasilja prema dobi

Varijabla	Dob	N	AS	SD	Min	Max	F
Viktimizacija	11	36	5,36	7,72	0	36	1,51
	12	55	7,98	8,09	0	34	
	13	45	7,02	7,08	0	27	
	14 i 15	40	9,18	9,52	0	34	
	Σ	176	7,47	8,16	0	36	
Nasilje	11	37	2,92	4,65	0	26	2,79
	12	55	2,91	3,68	0	18	
	13	47	3,70	3,43	0	15	
	14 i 15	40	5,40	6,32	0	23	
	Σ	179	3,68	4,61	0	26	

Bilješka: * p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Ovim istraživanjem nisu utvrđene značajne dobne razlike u pogledu pojedinih oblika viktimizacije. Kada je riječ o dobnim razlikama u pojedinim oblicima počinjenog vršnjačkog nasilja, jednosmjernom analizom varijance $F(3, 179) = 5,57$, $p < ,01$ utvrđeno je kako su učenici u dobi od 14 i 15 (AS = 1,29) godina značajno češće drugima prijetili fizičkim nasiljem od učenika u dobi od 11 (AS = 0,32), 12 (AS = 0,45) i 13 (AS = 0,42) godina. Rezultati istraživanja Vrselja i suradnica (2009) pokazuju da, bez obzira na spol, pojavnost nošenja hladnog oružja (noža, boksera ili palice), udaranje

ili prijetnja roditelju i učitelju, raste s dobi, a pojavnost ostalih nasilnih ponašanja nesustavno varira s obzirom na dob.

Veća sklonost prijetnjama fizičkim nasiljem kod starijih učenika u skladu je s rezultatima istraživanja Livazović i Vranješ (2012). Međutim, prema istom istraživanju mlađi učenici skloniji su fizičkom nasilju i izazivanju fizičkog nasilja, a stariji učenici skloniji su ogovaranju i širenju laži o drugima, ismijavanju te isključivanju drugih učenika iz društva (Livazović i Vranješ, 2012).

Radi provedbe analize t-testom s obzirom na školski uspjeh ispitanika, varijabla školski uspjeh rekodirana je te su učenici razvrstani u dvije skupine, viši školski uspjeh (odličan) i niži školski uspjeh (vrlo dobar, dobar, nedovoljan). U *tablici 5* vidljivo je postojanje statistički značajne razlike u učestalosti viktimizacije i činjenju nasilja u proteklih sedam dana s obzirom na školski uspjeh učenika, pri čemu su učenici s nižim školskim uspjehom značajno češće žrtve ($p < ,01$), ali i počinitelji nasilja ($p < ,05$).

Kada je riječ o pojedinim oblicima viktimizacije, statistički značajne razlike s obzirom na školski uspjeh utvrđene su u guranju ili udaranju ($p < ,01$), vrijeđanju ($p < ,01$) i prijetnjama fizičkim nasiljem ($p < ,01$). Sva tri oblika viktimizacije češće su doživjeli učenici s nižim školskim uspjehom. U analizi pojedinih oblika počinjenog nasilja, statistički značajne razlike s obzirom na školski uspjeh utvrđene su u zadirkivanju ($p < ,01$) guranju ili udaranju ($p < ,05$) te vrijeđanju drugih učenika ($p < ,01$). Sva tri navedena oblika nasilja češće su počinili učenici koji imaju niži školski uspjeh.

Tablica 5.

Doživljavanje i činjenje nasilja s obzirom na školski uspjeh

Varijabla	Školski uspjeh	N	AS	SD	t
Viktimizacij a	viši	112	6,16	6,97	-2,69**
	niži	64	9,81	9,51	
Nasilje	viši	112	3,05	4,24	-2,43*
	niži	67	4,76	5,02	

Bilješka: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Ovi rezultati u skladu su s rezultatima metaanalize koju su proveli de Ribera i suradnici (2019), koja je uključivala 86 istraživanja, a prema kojoj je niže akademsko postignuće, zajedno s niskom povezanošću sa školom, u korelaciji s nasiljem. Brojna istraživanja potvrdila su recipročnu povezanost između lošeg akademskog postignuća i poremećaja u ponašanju. Prema Trout i suradnicima (2003), jedan od najzastupljenijih rizičnih čimbenika za mlade je niži školski uspjeh. Moguće je da je niži školski uspjeh učenika, koji su češće doživljavali nasilje, jedna od posljedica viktimizacije. Isto tako, niži školski uspjeh može dovesti do viktimizacije jer vršnjaci učenika s nižim školskim uspjehom mogu percipirati kao neinteligentnu i nesposobnu osobu, koja će se teže obraniti od nasilja. Kada je riječ o činjenju nasilja, moguće je da učenike koji čine nasilje učitelji sankcioniraju usmenim ispitivanjem, a koje onda dovodi do nižeg školskog uspjeha. S druge strane, moguće je da učenici koji ne uspijevaju ostvariti željeni školski uspjeh svoje frustracije oslobađaju kroz nasilno ponašanje prema drugim učenicima. S obzirom na utvrđene razlike prema spolu i školskom uspjehu, mogu se potvrditi hipoteze (H1 i H2) o postojanju statistički značajnih razlika u doživljavanju i činjenju nasilja s obzirom na spol, dob i školski uspjeh učenika.

Treća hipoteza (H3) ovog istraživanja pretpostavila je postojanje značajne povezanosti između procjene školske klime i učestalosti doživljenog vršnjačkog nasilja u školi, dok je četvrta hipoteza (H4) pretpostavila postojanje značajne povezanosti između procjene školske klime i učestalosti počinjenog vršnjačkog nasilja u školi. Rezultati ovoga istraživanja utvrdili su značajnu, laku povezanost ($r = ,21$; $p < ,05$) između učestalosti doživljenog vršnjačkog nasilja u školi i percepcije negativnije školske klime

te značajnu, laku povezanost ($r = ,27$; $p < ,01$) između učestalosti počinjenog vršnjačkog nasilja u školi i percepcije negativnije školske klime. Rezultati su prikazani u *tablici 6*.

Tablica 6.

Povezanost procjene školske klime s doživljenim i počinjenim nasiljem u školi

Varijabla		Školska klima	Viktimizacija	Agresija
Školska klima	R	/	,21*	,27**
	N	157	151	153
Viktimizacija	R	,21*	/	,67***
	N	151	177	172
Nasilje	R	,27**	,67***	/
	N	153	172	180

Bilješka: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Ovi rezultati u skladu su s rezultatima metaanalize koju su proveli Steffgen i suradnici (2013), koja je uključivala 36 istraživanja, a prema kojoj postoji laka do stvarna negativna povezanost između nasilja i percepcije pozitivne školske klime. Također, rezultati ovog istraživanja u skladu su s već navedenim istraživanjem koje su proveli Puzić i suradnici (2011), a prema kojemu učenici iz škola s manje nasilja pozitivnije procjenjuju školsku klimu od učenika koji pohađaju škole u kojima češće doživljavaju nasilje. Također, istraživanjima koje su provele Velki i Vrdoljak (2013) te Barboza i suradnici (2009) utvrđeno je kako je školska klima značajni prediktor za predviđanje vršnjačkog nasilja. Istraživanje koje su provele Reić Ercegovac i suradnice (2018) pokazalo je kako su u većem riziku od nasilja učenici koji kvalitetu interakcija između učenika te osjećaj sigurnosti u školi procjenjuju niže. Vlah i Perger (2014) također su zaključile kako vršnjačko nasilje češće čine učenici koji percipiraju destruktivne međuljudske odnose između učenika u školi, a češće ga doživljavaju učenici koji školu više procjenjuju kao nesigurno mjesto.

S obzirom na to da je istraživanjem utvrđena značajna povezanost između doživljenog i počinjenog nasilja s jedne strane i percepcije školske klime s druge strane, moguće je prihvatiti treću i četvrtu hipotezu ovoga rada (H3 i H4).

Budući da se školska klima definira kao trajna kvaliteta školske okoline koja utječe na ponašanje njezinih članova, preventivne mjere za sprječavanje vršnjačkog nasilja trebale bi biti usmjerene i prema pojedincu (učeniku), ali i prema ostalim sastavnicama školske klime. I učitelji imaju bitnu ulogu u prevenciji nasilja u školi, s obzirom na već navedene zaštitne čimbenike koji uključuju jasna pravila ponašanja u školi, pozitivan odnos između učenika i učitelja, podršku i nadzor učitelja te dosljednost u negativnom potkrepljivanju nasilnog ponašanja. Ove navode potvrđuju rezultati istraživanja koje je provela Berkowitz (2014), a prema kojima postoji visoka, značajna povezanost između načina na koji učitelji i učenici reagiraju na nasilje. Isto istraživanje pokazalo je kako se učenici osjećaju sigurnije, prijavljuju manje nasilja u školi i ne izbjegavaju nastavu zbog straha od nasilja u školama u kojima učitelji negativno potkrepljuju nasilno ponašanje.

Također, treba uzeti u obzir podatak istraživanja koje su proveli Eliot i suradnici (2010), a prema kojem djeca ulaskom u razdoblje adolescencije često odbijaju tražiti pomoć u slučajevima kada su žrtve nasilja ili kada osjećaju da im je narušen osjećaj sigurnosti. Osjećaj nepovjerenja negativno utječe na školsku klimu i sveukupno školsko ozračje. Zato treba staviti još veći naglasak na težinu problema vršnjačkog nasilja te djelovati prema postavljenim pravilima. Nije dovoljno samo donijeti pravila već je važno i njihovo dosljedno provođenje, jedino će tako škola biti sigurno mjesto (Vlah i Perger 2014).

Koliko je bitna uloga učitelja u prevenciji nasilja i formiranju pozitivne percepcije školske klime, govori i Stangl (2021) koji ističe odnos učitelj – učenik kao glavni čimbenik utjecaja na

pozitivnu, odnosno negativnu percepciju školske klime. Istraživanje je pokazalo da su negativni stavovi učitelja utjecali na nezainteresiranost i nemotiviranost učenika za određeni predmet. Percepcija školske klime učitelja ostavlja veliki utjecaj, ne samo na pojedinca nego na čitav razred te se njezin utjecaj na učenike posebno odražava u postizanju školskog uspjeha (Stangl, 2021).

Škola je važan mikrosustav u kojem djeca u interakciji s nastavnicima i vršnjacima oblikuju svoju sliku o sebi. Svi oblici vršnjačkog nasilja imaju štetne posljedice za fizički i psihički razvoj učenika te njegovo obrazovanje. Zato je važno podizanje svijesti o vršnjačkom nasilju te provođenje programa prevencije u koje će biti uključen što veći broj sudionika (Velki i sur., 2016).

Provedeno istraživanje ima nekoliko ograničenja. U istraživanju je sudjelovao skroman i prigodan uzorak od 186 učenika jedne osnovne škole pa se rezultati ne mogu generalizirati na cijelu populaciju učenika osnovnih škola u Hrvatskoj. Također, provedeno je istraživanje transverzalnog tipa što onemogućuje određivanje uzročno-posljedičnih odnosa između promatranih varijabli.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je ispitati postoji li povezanost između iskustava učenika s vršnjačkim nasiljem i njihove percepcije školske klime. Uz to, u radu je ispitivano postojanje značajnih razlika u viktimizaciji i činjenju vršnjačkog nasilja u školi s obzirom na spol, dob i školski uspjeh učenika. Unatoč skromnom prigodnom uzorku od 186 učenika, istraživanjem je utvrđena laka, značajna i pozitivna povezanost između doživljenog i počinjenog nasilja te percepcije negativne školske klime. Drugim riječima, učenici koji su češće bile žrtve i/ili počinitelji nasilja negativnije procjenjuju školsku klimu. Istraživanjem su također utvrđene značajne razlike s obzirom na spol i školski uspjeh u učestalosti doživljenog i počinjenog nasilja, pri čemu mladići i učenici s nižim školskim uspjehom češće čine, ali i doživljavaju nasilje. S obzirom na to da se u radu provjeravalo postojanje povezanosti između vršnjačkog nasilja i percepcije školske klime, nije moguće precizno odrediti uzrokuje li negativna školska klima učestalije vršnjačko nasilno ponašanje u školi ili vršnjačko nasilje dovodi do negativne školske klime. Buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti na detaljnije utvrđivanje uzročno-posljedične veze između ovih varijabli te na ispitivanje utjecaja i drugih obilježja učenika poput socijalne kompetencije i sociometrijskog statusa. Osim toga, u budućim istraživanjima poželjno bi bilo ispitati iskustva učenika vezanih uz elektroničko nasilje. Bez obzira na ova ograničenja, potrebno je istaknuti važnost prevencije vršnjačkog nasilja u školi, pri čemu preventivni programi trebaju biti usmjereni na različite sastavnice školske klime: od učenika, učitelja, roditelja i međuljudskih odnosa svih dionika škole do organizacijske strukture škole. Provođenjem programa prevencije može se pridonijeti podizanju svjesnosti učenika o nasilju oko sebe kako bi ga mogli prepoznati te razumjeti koliko je važna njihova uloga u smanjenju vršnjačkog nasilja.

LITERATURA

- Amaral, H. T., da Cunha, J. M. i Santo, J. B. (2019). Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. *PSICO*, 50(1), 1–8. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.29275>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. i Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga.
- Bašić J., Novak M. i Mihić J. (2021) Croatia. U D. P. Farrington, H. Jonkman i F. Groeger-Roth (ur.), *Delinquency and Substance Use in Europe* (str. 77-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58442-9_5
- Beran, T. N. (2006). Preparing Teachers to Manage School Bullying: The Hidden Curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 40(2), 119–128. https://www.jstor.org/stable/23767163?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Berk, L. E. (2017). *Exploring Lifespan Development*. Pearson.
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N. i Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117(7), 1–34. <https://doi.org/10.1177%2F016146811511700703>
- Boivin, M., Vitaro, F. i Poulin, F. (2005). Peer Relationships and the Development of Aggressive Behavior in Early Childhood. U R. E. Tremblay, W. W. Hartup i J. Archer (ur.), *Developmental Origins Of Aggression* (str. 376–397). The Guilford Press
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. i Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. U W. Damon I R. M. Lerner (ur.), *Handbook of Child Psychology* (str. 739–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Catalano, R. F. i Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. U J. D. Hawkins (ur.), *Delinquency and crime: Current theories* (str. 149–197). Cambridge.
- Coloroso, B. (2004). *Nasilnik, žrtva i promatrač; Od vrtića do srednje škole; Kako roditelji mogu pomoći u prekidanju kruga nasilja*. BIOS.
- Crick, N. R., Casas, J. F. i Ku, H. (1999). Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376–385. <http://doi.org/10.1037//0012-1649.35.2.376>
- Ćakić, S., Begovac, B., Pleština, S., Jakovina, T., Crnković, M. i Begovac, I. (2013). Bullying Among Children in Split, Croatia: Association with General, Psychosocial, Behavioral and School Variables. *Društvena istraživanja*, 22(4), 693–711. <https://doi.org/10.5559/di.22.4.07>
- de Ribera, O. S., Trajtenberg, N., Shenderovich, Y. i Murray, J. (2019). Correlates of youth violence in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.07.001>
- Dewitt, P. i Slade, S. (2014). *School Climate Change: How do I Build a Positive Environment for Learning?* ASCD.
- Eagly, A. H. i Steffen, V. J. (1986). Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 309–330. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.309>
- Eisner, M. (2004). Prema učinkovitijoj prevenciji nasilja mladih – prikaz stanja. U *Nasilje u školama – izazov lokalnoj zajednici – Izvješće s Konferencije Vijeća Europe* (str. 25–43). Ibis grafika.

- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. i Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology*, 48(6), 533–539. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Felix, E. D. i McMahon, S. D. (2007). The role of gender in peer victimization among youth: A study of incidence, interrelations, and social cognitive correlates. *Journal of School Violence*, 6(3), 27–44. http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n03_03
- Freiberg, H. J. i Stein, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. U H. J. Freiberg, (ur.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (str. 11–29). Taylor and Francis Inc.
- Girard, L. C., Tremblay, R. E., Nagin, D. i Côté, S. M. (2018). Development of Aggression Subtypes from Childhood to Adolescence: a Group-Based Multi-Trajectory Modelling Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 825–838. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0488-5>
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D. i Catalano, R. F. (2000). Developmental Risk Factors for Youth Violence. *Journal of Adolescent Health*, 26(3), 176–186. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00065-8)
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Loeber, R. i Pardini, D. (2016). Protective factors for violence: Results from the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Criminal Justice*, 45, 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.007>
- Junger, M., Feder, L., Côté, S. M. i Tremblay, R. E. (2010). Policy implications of present knowledge on the development and prevention of physical aggression and violence. U R. E. Tremblay, M. A. G. van Aken i W. Koops (ur.), *Development and Prevention of Behaviour Problems From Genes to Social Policy* (str. 113–130). Taylor & Francis e-Library.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T. i Suchindran, C. (2008). The Development of Aggression During Adolescence: Sex Differences in Trajectories of Physical and Social Aggression Among Youth in Rural Areas. *Journal of abnormal child psychology*. 36(8), 1227–1236. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-008-9245-5>
- Kim, B. K. E., Gilman, A. B., Hill, K. G. i Hawkins, J. D. (2016). Examining Protective Factors Against Violence among High-risk Youth: Findings from the Seattle Social Development Project. *Journal of Criminal Justice*, 45, 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.015>
- Kraljić Babić, K. i Vejmelka, L. (2015). Specifičnosti nasilja među djecom, prevencije i tretmana nasilnog ponašanja u predškolskoj dobi. *Socijalne teme*, 1(2), 91–114.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L. i Zwi, A. B. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Livazović, G. i Bojčić, K. (2020). Revisiting the Clockwork Orange: A Review of Theories of Aggressive Behaviour from the Perspective of the Ecological Systems Theory. *Policija i sigurnost*, 29(3), 268–286.
- Livazović, G. i Vranješ, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca. *Život i škola*, 58(27), 55–76.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer – Loeber, M. i Raskin White, H. (2008). *Violence and Serious Theft: Development and Prediction from Childhood to Adulthood*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lösel, F. i Farrington, D. P. (2012). Direct Protective and Buffering Protective Factors in the Development of Youth Violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: što znamo i što možemo učiniti*. Školska knjiga.
- Orpinas, P. i Horne, A. M. (2005). *Bullying prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association.
- Orpinas, P. i Frankowski, R. (2005). Aggression/Victimization Scale 2001. U L. L. Dahlberg, S. B. Toal, M. Swahn i C. B. Behrens (ur.), *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools* (str. 171–172). Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Pregrad, J. (2011). *Knjižica za roditelje: program prevencije vršnjačkog zlostavljanja: za sigurno i poticajno okruženje u školama*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49(3), 335–358. <https://doi.org/10.5673/sip.49.3.4>
- Ray, L. (2018). *Violence & society*. SAGE.
- Reić Ercegovac, I. (2016). Doživljeno vršnjačko nasilje: relacije s dobi, spolom, razrednim ozračjem i školskim uspjehom. *Školski vjesnik*, 65(2), 251–271.
- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. i Bubić, A. (2018). Percipirana sigurnost u školi i razredno-nastavno ozračje kao prediktori doživljavanja nasilnih ponašanja. *Napredak*, 159(1-2), 31–52.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. i Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 1–15. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497–526.
- Sindik, J. i Veselinović, Z. (2008). Karakteristike nasilja nad djecom i između djece predškolske dobi. U Kolesarić, P. (ur.), *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 299–318). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Solberg, M. E. i Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.10047>
- Stangl, W. (2021). *Schulklima*. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/5145/schulklima>
- Steffgen, G., Recchia, S. i Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Šakić, V., Franc, R. i Mlačić, B. (2002). Samoiskazana sklonost adolescenata socijalnim devijacijama i antisocijalnim ponašanjima. *Društvena istraživanja*, 11(2-3), 265–289.
- Teymoori, A., Côté, S. M., Jones, B. L., Nagin, D. S., Boivin, M., Vitaro, F., Orri, M. i Tremblay, R. E. (2018). Risk Factors Associated With Boys' and Girls' Developmental Trajectories of Physical Aggression From Early Childhood Through Early Adolescence. *JAMA Netw Open*, 1(8). <https://dx.doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.6364>
- Tremblay, R. E. (2010). The development of chronic physical aggression: Genes and environments matter from the beginning. U R. E. Tremblay, M. A. G. van Aken i W. Koops (ur.), *Development and Prevention of Behaviour Problems From Genes to Social Policy* (str. 113–130). Taylor & Francis e-Library.
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D. i Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198–210. <https://doi.org/10.1177%2F10634266030110040201>
- Velki, T., Bačmaga, I. i Juka, I. (2016). Vršnjačko zlostavljanje u osječkim školama i mjere prevencije. *Život i škola*, 62(2), 27–46.
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151–166.
- Velki, T. i Vrdoljak, G. (2013.). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkoga nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 22(1), 101-120. <https://doi.org/10.5559/di.22.1.06>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F. i Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
- Vlah, N. i Perger, S. (2014). Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(1), 1–25.
- Vrselja, I., Sučić, I. i Franc, R. (2009). Rizična i asocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 739–762.
- Žilić, M. i Janković, J. (2016). Nasilje. *Socijalne teme*, 1(3), 67–87.

