

DOI

Stručni članak

Professional paper

Primljeno 26. 06. 2023.

Dr. sc. Ermin Vučkić

Medžlis Islamske zajednice Ključ
erminvuckic@yahoo.com

Prof. dr. sc. Izet Pehlić

Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
izet.pehlic@gmail.com

KVALITET ŠKOLSKOG ŽIVOTA UČENIKA KAO FAKTOR U PREVENCIJI VRŠNJAČKOG NASILJA MEĐU UČENICIMA

Sažetak

Na osnovu uvida u ranija istraživanja, ustanovljeno je kako kvalitet školskog života učenika može biti faktor u prevenciji vršnjačkog nasilja među učenicima, što je bila i osnova za izbor ovog istraživačkog problema. Cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju stavovi osnovnoškolaca i srednjoškolaca o kvalitetu školskog života i ustanovi da li je kvalitet školskog života statistički značajno povezan sa vršnjačkim nasiljem.

Od metoda istraživanja korišteni su metod teorijske analize i deskriptivno-analitički survey-metod, a od tehnika anketiranja i skaliranje. Od istraživačkih instrumenata korišteni su Upitnik o sociodemografskim podacima, Upitnik kvaliteta školskog života (Ainley i Bourke, 1992; Leonard, 2002) i Skala vršnjačkog nasilja (Rimac i sar., 2012).

Istraživački uzorak činilo je 300 učenika osnovne i 300 učenika srednje škole, izabranih metodom slučajnog izbora.

Istraživački rezultati pokazali su da postoji statistički značajna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Izveden je zaključak kako rezultati istraživanja mogu biti osnova za kreiranje i realiziranje preventivskih sociopedagoških programa za

razvoj kvaliteta školskog života učenika i prevencije vršnjačkog nasilja u osnovnoj i srednjoj školi, te kreiranje programa profesionalnog usavršavanja nastavnika za jačanje kvaliteta školskog života učenika.

Ključne riječi: zadovoljstvo školom, odnos sa nastavnicima, socijalna integriranost, školsko postignuće, doživljaj učenja

UVOD

Brojni su izvori o kvalitetu života, u kojima nalazimo stotinjak definicija i modela. I danas je prisutan velik broj različitih definicija i modela kvaliteta života, što govori o različitom razumijevanju tog koncepta. Također, postoji niz teorija, a posljedično i upitnika za mjerenje kvaliteta života. Međutim, još uvijek ne postoji slaganje oko definicije kvaliteta života, niti univerzalno prihvaćen "zlatni standard" mjerenja. S obzirom da ne postoji jedna univerzalno prihvaćena definicija kvaliteta života, predstaviti ćemo samo neke od najčešće citiranih.

Svjetska zdravstvena organizacija definira kvalitet života kao individualnu percepciju pozicije pojedinca u specifičnom kulturološkom, društvenom te okolišnom kontekstu (World Health Organization, 1997). Cummins (2000, prema Vuletić i Misajon, 2011: 9), kvalitet života, također, definira multidimenzionalno, navodeći da kvalitet života podrazumijeva i objektivnu i subjektivnu komponentu. Subjektivni kvalitet života uključuje sedam domena: materijalno blagostanje, emocionalno blagostanje, zdravlje, produktivnost, intimnost, sigurnost i zajednicu. Objektivna komponenta uključuje kulturalno relevantne mjere objektivnog blagostanja (Best i Cummins, 2000, prema Vuletić i Misajon, 2011: 9). Međunarodna grupa znanstvenika i istraživača "International Well-Being Group", čiji je osnivač Robert Cummins, zastupa razumijevanje da je kvalitet života multidimenzionalan konstrukt kojeg čine: životni standard, zdravlje, produktivnost, mogućnost ostvarivanja bliskih kontakata, sigurnost, pripadanja zajednici, te osjećaj sigurnosti u budućnost (Cummins, 1998, prema Vuletić i Misajon, 2011:10). Osim objektivnih faktora (društveni, ekonomski i politički), na kvalitet života utječu i: subjektivna percepcija i procjena fizičkog, materijalnog, društvenog i emocionalnog blagostanja, ličnog razvoja i svrhovite aktivnosti, s

tim da odnos objektivnog i subjektivnog kvaliteta života nije linearan, tj. promjene objektivnih faktora ne znače neminovno i promjene subjektivne komponente kvaliteta života (Lawton, 19991, Cummins, 2000a, prema Vuletić i Misajon, 2011:10). Svi navedeni segmenti subjektivnog kvaliteta života pod utjecajem su individualnog sistema vrijednosti (Vuletić, 2004, Brajković i sar., 2008, prema Vuletić i Misajon, 2011:10). Preduvjeti za kvalitetan život su: puno i aktivno učestvovanje u interakcijskim i komunikacijskim procesima, kao i razmjena u okviru fizičkog i društvenog okruženja (Krizmanić i Kolesarić, 1989, prema Vuletić i Misajon, 2011:10). U ovom kontekstu, kvalitet života je primarno psihološki fenomen, odnosno vrsta generalnog stava prema vlastitom životu i njegovim aspektima. Kao i svaki drugi stav, kvalitet života uključuje kognitivnu i afektivnu evaluaciju objekta stava, pri čemu zadovoljstvo životom predstavlja afektivnu komponentu stava prema životu (Felce i Perry, 1993, prema Vuletić i Misajon, 2011:10).

Kvalitet školskog života definira se kao skup pozitivnih i negativnih iskustava u školi te ostalih osjećaja povezanih sa specifičnim područjima i posljedicama života u školi (Leonard, 2002; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009; Babić i Pehlić, 2017; Pehlić, Babić i Tufekčić, 2019; Pehlić i Mahmutović, 2020; Pehlić i Tufekčić, 2020).

Različiti termini koji se kao sinonimi koriste prilikom mjerenja ličnog kvaliteta života, kao npr. subjektivna dobrobit, sreća, zadovoljstvo životom, subjektivni kvalitet života ili samo kvalitet života, nemaju isto značenje i ne odnose se nužno na iste pojmove. Naprimjer, prema Huebneru (2004), zadovoljstvo životom kod adolescenata se može mjeriti sa globalnog aspekta zadovoljstva životom ili obuhvatiti različite domene. Prema njemu, kao najvažniji aspekti zadovoljstva životom kod adolescenata izdvajaju se domeni zadovoljstva: porodicom, prijateljima, školom, sobom i životnim okruženjem.

U konsultiranim recentnim izvorima, kada se govori o vršnjačkom nasilju najčešće se spominje i pojam *bullying*. U prvim istraživanjima vršnjačkog nasilja korišten je termin *mobbing*, kojeg je uveo školski ljekar Peter-Paul Heinemann (1972) kada ga je koristio u kontekstu rasne diskriminacije. Inače, istraživanja vršnjačkog nasilja u školi osamdesetih godina dvadesetog stoljeća u

skandinavskim zemljama pokrenuo je psiholog Daniel Olweus (1994, 1998). Pikas (1989) i Popadić (2009) smatraju da je *mobbing* riječ koja se odnosi na nasilje grupe prema pojedincu, i u tom značenju je upotrijebljena kad je prevodilac knjige Konrada Lorenca „O agresivnosti” sa njemačkog (Lorenz, 1963) na švedski za izraze *ausstießen* i *die soziale Verteidigungsreaktion*, kojima je Lorenc opisao slučajeve kada grupa životinja napadne uljeza ili jednog svog pripadnika, upotrijebio englesku riječ *mobbing*. Međutim, korištenjem ovoga termina postojala je opasnost da se u kontekstu nasilja među djecom u školi žrtva označi kao uzrok problema drugih "normalnih" učenika (Šimić, 2004).

Kada je Olweus (1994, 1998) počeo da se bavi tematikom nasilja u školi, i on je na početku koristio riječ *mobbing*, da bi kasnije počeo upotrebljavati riječ *bullying*, koja je danas već i međunarodno priznata.

Među brojnim faktorima koji su povezani s vršnjačkim nasiljem i nasilnim ponašanjem učenika jesu i okolinski faktori rizika (i kvalitet školskog života), a najprije djelovanje školskog osoblja, posebno nastavnika. Istraživanja pokazuju da postoje vrlo velike razlike između škola u količini nasilništva. Naime, nastavni kadar svojim ponašanjem u situacijama vršnjačkog nasilja bitan je faktor u sprečavanju i nadziranju nasilnih akcija među učenicima, kao i u preusmjeravanju asocijalnih u prosocijalna ponašanja. To potvrđuju i rezultati istraživanja Olweusa (1998), koji je utvrdio da postoji negativna povezanost između prisutnosti nastavnika za vrijeme odmora i količine nasilja među učenicima.

Puzić, Baranović i Doolan (2011) ispitivali su učeničku, nastavničku i direktorsku percepciju školske klime vezano uz pojavu i rješavanje sukoba među učenicima. Rezultati su pokazali da su među učenicima najčešći verbalni konflikti, ali znatan broj učenika navodi i fizičke sukobe. Uz konfliktne, u školama postoje i saradnički odnosi među učenicima. Kada je riječ o odnosima s nastavnicima, učenici ih percipiraju kao osobe od kojih se može dobiti podrška u rješavanju sukoba, no istovremeno nižim vrijednostima procjenjuju njihovo poštovanje i uvažavanje učenika. Ustanovljeno je da su djevojčice “osjetljivije” od dječaka na pojavu nasilja u školi, te da učenici s najvišim ocjenama i oni koji su rjeđe bili izloženi nasilju nešto pozitivnije procjenjuju školsko okruženje od ostalih učenika.

METOD

Predmet ovog istraživanja jeste kvalitet školskog života kao faktor prevencije vršnjačkog nasilja među učenicima. Cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju stavovi osnovnoškolaca i srednjoškolaca o kvalitetu školskog života i ustanovi da li je kvalitet školskog života učenika statistički značajno povezan sa doživljenim i počinjenim vršnjačkim nasiljem. U istraživanju smo pošli od pretpostavke da postoji statistički značajna povezanost kvaliteta školskog života učenika sa vršnjačkim nasiljem: učenici s većim kvalitetom školskog života su u statistički manjoj mjeri doživjeli i počinili vršnjačko nasilje.

Od metoda istraživanja korišteni su metod teorijske analize i deskriptivno-analitički survey-metod (Mužić, 1999; Fajgelj, 2010; Suzić, 2007), za koje smatramo da su najadekvatniji za ovo istraživanje. Za prikupljanje podataka u terenskom istraživanju korištene su tehnike anketiranja i skaliranja.

Od istraživačkih instrumenata korišteni su: Upitnik o sociodemografskim podacima, *Upitnik kvaliteta školskog života* (Ainley i Bourke, 1992; Leonard, 2002) i Skala vršnjačkog nasilja (Rimac i sar., 2012).

Upitnik kvaliteta školskog života (Quality of school life Questionnaire) konstruirali su Ainley i Bourke (1992; Leonard, 2002) u ispitivanju s australskim učenicima osnovnih škola. Upitnik sadrži 40 tvrdnji koje čine sedam skala (dvije opće i pet specifičnih) dobivenih faktorskom analizom, a koje mjere specifične domene kvaliteta školskog života:

- Opće zadovoljstvo školom (*General satisfaction*) – mjeri opće pozitivne osjećaje prema školi, pozitivan stav prema školi (6 tvrdnji, $\alpha=0,87$)
- Negativni osjećaji prema školi (*Negative affect*) – mjeri opće negativne osjećaje prema školi, stres zbog škole (5 tvrdnji, $\alpha=0,89$)
- Nastavnici (*Teacher*) – ispituje percepciju kvalitete odnosa nastavnika prema učenicima, zadovoljstvo učenika odnosom s nastavnicima (5 tvrdnji, $\alpha=0,91$)
- Socijalna integriranost (*Social integration*) – ispituje odnose učenika s drugim ljudima i učenicima u školi,

percepciju kvalitete društvenog života u školi (5 tvrdnji, $\alpha=0,81$)

- Priprema za budućnost (*Opportunity*) – odnosi se na percepciju relevantnosti školovanja, percepciju učenika o tome koliko im prilika pruža škola za razvoj u budućnosti i koliko ih priprema za život (6 tvrdnji, $\alpha=0,92$)
- Školsko postignuće (*Achievement*) – ispituje učenikov doživljaj školske kompetentnosti, osjećaj postignuća i uspješnosti u školskom radu (4 tvrdnje, $\alpha=0,89$)
- Doživljaj učenja (*Adventure*) – ispituje u kojoj mjeri učenici uživaju u samoučenju, percipiraju učenje izazovnim i zabavnim (4 tvrdnje, $\alpha=0,87$).

Pimjer ajtema “Opće zadovoljstvo školom: Za mene je škola mjesto gdje uživam da budem”. Ispitanici su označavali svoj stepen slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali od četiri stepena: (1 – “uopće se ne slažem”, 2 – “uglavnom se ne slažem”, 3 – “uglavnom se slažem”, 4 – “potpuno se slažem”).

Provjerili smo pouzdanost i na našem uzorku, a koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach alpha naveden je uz svaku subskalu u zagradi i upućuje na zadovoljavajuću pouzdanost skala.

Sakala vršnjačkog nasilja (Rimac i sar., 2012) sadrži tvrdnje o direktnim i indirektnim oblicima nasilja među djecom. Direktni oblici uključuju verbalno nasilje, zastrašivanje, fizičko i seksualno nasilje. Indirektni oblici nasilja definirani su kao povreda koja se događa bez direktne konfrontacije između djeteta koje nasilje čini i onoga ko ga doživljava, a uključuju ponašanja poput socijalnog isključenja, ogovaranja ili krađe osobnih stvari. Upitnik se sastoji od dvije skale: skale doživljenog nasilja i skale počinjenog nasilja. Prvi dio uključuje 17 tvrdnji kojima se ispituje doživljavanje nasilnog ponašanja djeteta te 18. tvrdnju otvorenog tipa, u kojoj je dijete moglo navesti neki drugi način na koji su ostala djeca prema njemu/njoj bila nasilna. Drugi dio sadrži jednak broj identičnih tvrdnji usmjerenih na djetetovo ponašanje prema svojim vršnjacima (naprimjer, tvrdnja koja se odnosi na doživljeno nasilje glasi: “Vikali ili derali se na tebe vrlo glasno i agresivno” je u skali počinjenog nasilnog ponašanja glasila: “Vikao/la ili derao/la se na njih vrlo glasno i agresivno”).

Ispitanici procjene daju za doživljeno, odnosno počinjeno nasilje u posljednjih godinu dana, a odgovaraju na skali od 6 stupnjeva (od 0 – nikada do 5 – nekoliko puta sedmično). Ukupni se rezultat na obje subskale formira kao ukupnost svih odgovora na pojedinoj subskali (TR=0–90). Cronbach alfa koeficijent unutarnje konzistencije pokazao je da su pouzdanosti obje subskale na ovom uzorku vrlo visoke – za doživljeno nasilje 0,86, a za počinjeno 0,87.

Istraživački uzorak činili su osnovnoškolci i srednjoškolci, a sastojao se od 600 ispitanika (300 osnovnoškolskih ispitanika i 300 srednjoškolskih ispitanika). Po svojoj prirodi, istraživački uzorak je slučajni stratificirani.

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici od 6. do 9. razreda osnovne škole i učenici od 1. do 4. razreda srednje škole. Istraživanja su provodili razrednici na časovima odjeljenske zajednice, a ispunjavanje upitnika trajalo je 20 minuta.

Obrada podataka je vršena kompjuterski, u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Budući da su dobiveni podaci odstupali od normalne distribucije, obrada je bazirana na primjeni tehnika neparametrijske statistike: Mann-Whitney testa, Kruskal Wallis testa, testa pouzdanosti istraživačkih instrumenata, te Spearman's rho koeficijenta korelacije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove osnovnoškolaca i srednjoškolaca o kvalitetu školskog života i ustanoviti da li je kvalitet školskog života statistički značajno povezan sa vršnjačkim nasiljem. Kvalitet školskog života srednjoškolaca istraživali smo uz pomoć Upitnika kvaliteta školskog života (Ainley i Bourke, 1992). Varijabla kvalitet školskog života operacionalizirana je na sljedeće segmente: opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, nastavnici, socijalna integriranost, priprema za budućnost, školsko postignuće i doživljaj učenja.

Slijedi detaljan prikaz istraživačkih rezultata po subskalama kvaliteta školskog života učenika.

Opće zadovoljstvo školom

Školska prilagodba i odnosi sa vršnjacima, kao dijelovi socijalne kompetencije, veoma su značajni za osjećaj pripadnosti školi. Slobodno možemo reći da što su pojedinci prilagođeniji školskoj okolini, to je veća mogućnost općeg zadovoljstva školom. U domenu povezanosti sa školom, istraživanja potvrđuju da su učenici koji su povezani sa ljudima u školi (uključujući nastavnike i vršnjake), sretniji u školi i osjećaju da tu pripadaju (Whiteside-Mansell i sar., 2014). Primjeri povezanosti uključuju osjećaj pripadnosti, ponosa školom, osjećaj ugone za njih i druge u školi. Učenici koji su duboko povezani sa školom osjećaju se sigurno, osjećaju podršku u školi i vjeruju da škola nudi jedno podupiruće okruženje (Whiteside-Mansell i sar., 2014).

Koliko je važno zadovoljstvo životom kod adolescenata pokazuju i brojne studije, koje pronalaze da individualne razlike u zadovoljstvu životom kod adolescenata mogu predvidjeti važne životne ishode, kao što su: razvoj internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju (McKnight, Huebner i Suldo, 2002; Park, 2004; Suldo i Huebner, 2004), vršnjačko nasilje (Valois i sar., 2001), usamljenost (Ozben, 2013), samopouzdanje i prihvatanje od strane vršnjaka (Shin i sar., 2011), popularnost i omiljenost (Boehm i Lyubomirsky, 2008), ljubavni i drugi socijalni odnosi (Diener i Seligman, 2002) i slično. Ovi su nalazi u skladu i s tvrdnjama Dienera (2012), po kojima se zadovoljstvo životom kod adolescenata može posmatrati kao važan psihološki resurs, koji olakšava postizanje adaptivnog razvoja (Pehlić, Babić i Tufekčić, 2019).

Whiteside-Mansell i saradnici (2014) navode da privrženost školi predstavlja vezu učenika sa školom, a ta veza uključuje i odnos prema učiteljima i vršnjacima. Učenici koji su razvili privrženost školi osjećaju povezanost s ljudima u školi, pripadnost školi i sretni su što su u njoj (Whiteside-Mansell i sar., 2014). Privrženost uključuje osjećaj pripadnosti, osjećaj ponosa na školu, osjećaj ugone za vrijeme boravka u školi i druženja s ostalim učenicima. Iz ovoga zaključujemo da na opće zadovoljstvo školom utječu mnogi drugi faktori, od porodičnog okruženja do školskog uspjeha, i općenito sam osjećaj ugone koji se može definirati prihvaćenošću, druželjubivošću, samopoštovanjem.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako su učenici u većoj mjeri zadovoljni školom, te da su školom zadovoljniji učenici osnovne škole. Također, ranija istraživanja (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009) došla su do zaključka da su učenici uglavnom zadovoljni školom, te uglavnom ne gaje negativne osjećaje prema školi. Također, istraživanja potvrđuju da djevojčice općenito imaju pozitivniji odnos prema školi u odnosu na dječake (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009; Slavnić i Zečević, 2015). Razlike u zadovoljstvu školom mogle bi da budu indicirane boljim školskim uspjehom kod djevojaka u odnosu na mladiće, što je karakteristično za školski sistem kakav poznajemo (Voyer i Voyer, 2014). U periodu adolescencije, kada su škola i vršnjaci glavna preokupacija mladih ljudi, bolji školski uspjeh i visok nivo zadovoljstva u ovim oblastima može da se generalizira i na sveukupno zadovoljstvo životom (Slavnić i Zečević, 2015).

Rezultati našeg istraživanja (Tabela 15) pokazali su da generalno postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje. Također, postoji statistički značajna negativna povezanost općeg zadovoljstva školom i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veće opće zadovoljstvo školom za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Interesiralo nas je da li je razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o općem zadovoljstvu školom statistički značajna. Slijedi tabelarni prikaz i interpretacija.

Tabela 1.

Rang vrijednosti za opće zadovoljstvo školom u odnosu na varijablu uzrast

	Ranks			
	Škola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Opće zadovoljstvo školom	Osnovna	300	330,77	99231,00
	Srednja	300	270,23	81069,00

Tabela 2.

Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast

Test Statistics ^a	
	Opće zadovoljstvo školom
Mann-Whitney U	35919,000
Wilcoxon W	81069,000
Z	-4,291
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: Uzrast	

Rezultati Mann-Whitney testa (Tabela 2) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o općem zadovoljstvu školom. Naime, u Tabeli 1 vidljivo je da osnovnoškolci pokazuju viši srednji rang od srednjoškolaca na varijabli opće zadovoljstvo školom. Dakle, osnovnoškolci imaju veće opće zadovoljstvo školom od srednjoškolaca.

Negativni osjećaji prema školi

Negativni osjećaji prema školi mogu se vezati prema unutrašnjim i vanjskim utjecajima pojedinca. Unutrašnji faktori mogu se odnositi na nesigurnost, potištenost, depresiju, a vanjski utjecaji uključuju odnos sa vršnjacima, nastavnicima, okruženjem (Pehlić, Babić i Tufekčić, 2019).

Negativni osjećaji prema školi i vještine socijalnih kompetencija najčešće su u negativnoj korelaciji, jer socijalne kompetencije upravo pomažu pojedincu da se izbori sa svim oblicima stresora koji ga okružuju, pa tako i sa negativnim osjećajima prema školi. Prema tome, negativni osjećaji prema školi najčešće su povezani sa niskim stepenom socijalnih kompetencija. Rezultati istraživanja ukazuju da nekvalitetna interakcija s vršnjacima u školskom okruženju predstavlja važan prediktor nezadovoljstva školom, pri čemu zadovoljavajuće interakcije s drugim učenicima utječu na pozitivan doživljaj škole (Brendgen i sar., 2002; Holder i Coleman, 2009, Bubić-Goreta, 2015).

Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako učenici u značajnoj mjeri imaju negativne osjećaje prema školi, te da veće negativne osjećaje prema školi imaju učenici srednje škole.

Rezultati ranijih istraživanja (Maddox i Prinz, 2003; Waters, Cross i Runions, 2009; Roviš i Bezinović, 2011) pokazali su kako se negativni osjećaji prema školi mogu vezati za slabu vezanost sa školom koja je povezana s nizom rizičnih ponašanja, kao što su: delinkvencija, ovisnosti, napuštanje obrazovnog sistema, maloljetnička trudnoća, antisocijalno ponašanje, nisko samopouzdanje. Maddox i Prinz (2003) smatraju da visoka privrženost školi može odgoditi pojavu rizičnih ponašanja, a nedostatak iste može biti vezan uz korištenje sredstava ovisnosti (alkohol, duhan, marihuana i slično) (Roviš i Bezinović, 2011). Neuspjeh u međusobnim odnosima s vršnjacima i nastavnicima, između ostalog, može rezultirati i antisocijalnim stavovima i ponašanjem.

Razultati našeg istraživanja (Tabela 15) pokazali su da generalno postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja. Također, postoji statistički značajna pozitivna povezanost negativnih osjećaja prema školi i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći negativni osjećaji prema školi za posljedicu imaju veće doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje. Rezultat je logičan, jer efekti vršnjačkog nasilja se odražavaju i na osjećaje prema školi kao instituciji i okviru u kojem se ono često i dešava. Naime, istraživanje koje su proveli Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009) pokazalo je kako su negativni osjećaji učenika prema školi u znatnoj mjeri povezani s aspektima kvaliteta školskog života na koje škola može utjecati, poput kvaliteta odnosa među učenicima, kvaliteta odnosa između učenika i nastavnika i stupnja u kojem učenici ono što se uči u školi smatraju zanimljivim i relevantnim za život.

Interesiralo nas je da li je razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o negativnim osjećajima prema školi statistički značajna. Slijedi tabelarni prikaz i interpretacija.

Tabela 3.

Rang vrijednosti za negativne osjećaje prema školi u odnosu na varijablu uzrast

Ranks				
	Škola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Negativni osjećaji prema školi	Osnovna	300	272,50	81750,50
	Srednja	300	328,50	98549,50

Tabela 4.

Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast

Test Statistics ^a	
	Opće zadovoljstvo školom
Mann-Whitney U	36600,50
Wilcoxon W	81750,50
Z	-3,99
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: Uzrast	

Rezultati Mann-Whitney testa (Tabela 4) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o negativnim osjećajima prema školi. Naime, u Tabeli 3 vidljivo je da srednjoškolci pokazuju viši srednji rang od osnovnoškolaca na varijabli negativni osjećaji prema školi. Dakle, srednjoškolci imaju veće negativne osjećaje prema školi od osnovnoškolaca.

Odnos sa nastavnicima

Jedna od dimenzija mjerenja kvaliteta školskog života jeste odnos nastavnik – učenik. Iz Upitnika kvaliteta školskog života odnos je razmatran kroz sljedeće segmente: pravedno postupanje nastavnika u razredu, individualna pomoć učeniku i podrška, zainteresiranost nastavnika za mišljenje učenika. Značaj nastavnika u stvaranju cjelokupne slike o školi kod učenika nije zanemariv. Roeser, Eccles i Sameroff (1998) utvrdili su da je za adolescente, koji su svoje nastavnike doživljavali kao izvore akademske i emocionalne podrške, postojala manja vjerovatnoća za doživljavanje emocionalne uznemirenosti ili alijenacije od škole (Zvizdić, 2015).

U istraživanju Zvizdića (2003), u kojem su učestvovala 422 mlada adolescenta, utvrđeno je da najveći doprinos u objašnjenju školskog samopoštovanja, te percipirane samoefikasnosti u školskom učenju i reguliranju vlastitog procesa učenja ima percipirana socijalna podrška nastavnika. To ujedno znači da će, ukoliko mladi adolescenti percipiraju postojanje višeg nivoa podrške od nastavnika, i nivo njihovog školskog samopoštovanja i percipirane samoefikasnosti u školskom učenju i reguliranju

vlastitog procesa učenja bit će veći (Zvizdić, 2003; Zvizdić i Đapić, 2015, prema Zvizdić, 2015).

Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako učenici ostvaruju relativno dobar odnos s nastavnicima, te da bolji odnos s nastavnicima ostvaruju učenici osnovne škole. Rezultati potvrđuju potrebu kvalitativne promjene u segmentu kompetencija nastavnika za uspostavu kvalitetnijih odnosa s učenicima, jer su rezultati istraživanja (Reeve i Jang, 2006; Bubić-Goreta, 2015) pokazali da je prilikom razmatranja odnosa učenika i nastavnika naročito važan utjecaj nastavničke podrške autonomiji učenika, koja je povezana s povećanjem intrinzične motivacije, osjećajem autonomije, angažmanom pri učenju, školskim postignućem te općenito boljom prilagodbom u školi.

Razultati našeg istraživanja (Tabela 15) pokazali su da generalno postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje. Također, postoji statistički značajna negativna povezanost odnosa nastavnika i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet odnosa s nastavnikom za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Interesiralo nas je da li je razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o odnosu nastavnika statistički značajna. Slijedi tabelarni prikaz i interpretacija.

Rezultati Mann-Whitney testa (Tabela 6) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o odnosu nastavnika. Naime, u Tabeli 5 vidljivo je da osnovnoškolci pokazuju viši srednji rang od srednjoškolaca na varijabli odnos nastavnika. Dakle, osnovnoškolci ostvaruju bolji odnos s nastavnicima od srednjoškolaca.

Tabela 5.

Rang vrijednosti za odnos nastavnika u odnosu na varijablu uzrast

Ranks				
	Škola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Odnos nastavnika	Osnovna	300	349,85	104955,00
	Srednja	300	251,15	75345,00

Tabela 6.

Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast

Test Statistics ^a	
	Odnos nastavnika
Mann-Whitney U	30195,00
Wilcoxon W	75345,00
Z	-7,00
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: Uzrast	

Prilikom razmatranja odnosa učenika i nastavnika naročito je važan utjecaj nastavničke podrške autonomiji učenika, koja je povezana s povećanjem intrinzične motivacije, osjećajem autonomije, angažmanom pri učenju, školskim postignućem te općenito boljom prilagodbom u školi (Reeve i Jang, 2006; Bubić-Goreta, 2015).

Nastavnici mogu njegovati sposobnost učenika za nošenje s problemima tako što će kreirati razrednu i školsku klimu koja će prigriliti dijete, zadovoljiti učenikovu potrebu za sigurnošću i pripadanjem, razvijati socijalnu kompetenciju, autonomiju, sposobnost rješavanja problema, te omogućiti svakom učeniku prilike da učestvuje u raznim aktivnostima škole. Visoka očekivanja nastavnika mogu ohrabriti učenike za aktivno djelovanje, te pomoći učenicima da efikasnije uče i postižu dobre školske rezultate (Zvizdić, 2015) i bolju socijalnu integriranost.

Socijalna integriranost

Fenomen socijalne integriranosti se ne posmatra parcijalno nego integralno, jer, naprimjer, Vlasta Vizek Vidović (1994; prema Ajduković, 1995) smatra da socijalna okolina za djecu uključuje porodicu, školu i vršnjake. Disfunkcija unutar jedne od ovih kategorija može interferirati s kvalitetom razvoja učenika. Međutim, poznato je i da jedan izvor socijalne podrške može utjecati na drugi, naprimjer u vidu ublažavanja problema koje dijete ima s nekim drugim izvorom socijalne podrške. U tom kontekstu, Masten, Best i Garnezy (1991; prema Zvizdić, 2015) navode da socijalne interakcije djece unutar škole i šire zajednice, a koje su

nezavisne o odnosima sa starateljima, mogu kompenzirati porodičnu neadekvatnost.

U kontekstu našeg istraživanja i izabranog istraživačkog uzorka značajno je to što Berndt (1982; prema Zvizdić, 2015) smatra da početkom adolescencije vršnjaci postaju veoma značajan izvor kako podrške tako i stresa. Pri tome treba imati na umu da dječiji odnosi sa vršnjacima, pored prijatelja, uključuju poznanike, drugove iz razreda, te djecu iz sportskih timova ili nekih drugih grupa.

Neki istraživači (Hartup, 1996; Masten i Coatsworth, 1998, prema Zvizdić, 2015) smatraju da bi vršnjaci mogli imati zaštitnu ulogu, dok Cochran i Davila (1992, prema Zvizdić, 2015) ističu da odnosi sa vršnjacima doprinose razvoju djece i adolescenata tako što: 1) obezbjeđuju prilike za učenje i prakticiranje socijalnih vještina (komunikacijske vještine, rezoluciju konflikta, empatičnost i sl.); 2) nude prilike za drugarstvo te na taj način reduciraju socijalnu izolaciju; 3) tokom razvoja obezbjeđuju zadovoljenje potrebe za intimnošću (prema Zvizdić, 2015). U skladu s tim, Berndt (1982; prema Zvizdić, 2015) navodi da kod mlađih adolescenata podrška od strane vršnjaka doprinosi osjećaju sigurnosti tako što reducira anksioznost povezanu s razvojnim promjenama.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako učenici imaju relativno dobar doživljaj socijalne integriranosti, te da vidljivo bolji osjećaj socijalne integriranosti imaju učenici osnovne škole. Rezultati istraživanja potvrđuju potrebu kreiranja intervencijskih odgojno-obrazovnih programa koji će biti u funkciji razvoja kvaliteta školske klime i u segmentu jačanja kvaliteta socijalne integriranosti učenika.

U kontekstu ovakvih naših rezultata značajna je spoznaja po kojoj tokom rane adolescencije prijatelji-vršnjaci mogu pružiti kognitivno bogata objašnjenja socijalnih i fizičkih problema (Nelson i Aboud, 1985; Cooper i Cooper, 1992, prema Zvizdić, 2015), što potvrđuju Gordon i Wraith (1993; prema Zvizdić, 2015), koji tvrde da djeca kroz odnose sa vršnjacima evaluiraju i razumijevaju kritične aspekte njihovih iskustava. Također, poznato je da prijatelji, pored roditelja, mogu osigurati emocionalnu podršku i sigurnost posebno u vrijeme stresa kod kuće ili u školi (Vasta, Haith i Miller, 1998; Zvizdić, 1999, prema Zvizdić 2015),

pomoći u prilagodbi djeteta na školu, te stimulirati školski uspjeh (Masten i Coatsworth, 1998).

Socijalna integriranost kontribuira s nizom različitih varijabli, a rezultati ranijih istraživanja (Hartup, 1983; Masten i sar., 1985; Newcomb, Bukowski i Pattee, 1993; prema Masten i Coatsworth, 1998) potvrđuju da su popularnost i prihvatanje od strane vršnjaka bile povezane s boljim školskim uspjehom, visokim IQ te mnogim drugim pozitivnim karakteristikama. S druge strane, loši odnosi sa vršnjacima predstavljaju faktor rizika za pojavu psihopatologije i maladaptacije u kasnijim razvojnim fazama (Parker i Asher; 1987; Parker i sar., 1995; prema Masten i Coatsworth, 1998).

Razultati našeg istraživanja (Tabela 15) pokazali su da generalno postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje. Također, postoji statistički značajna negativna povezanost socijalne integriranosti i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet socijalne integriranosti za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Interesiralo nas je da li je razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o socijalnoj integriranosti statistički značajna. Slijedi tabelarni prikaz i interpretacija.

Tabela 7.

Rang vrijednosti za socijalnu integriranost u odnosu na varijablu uzrast

Ranks				
	Škola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Socijalna integriranost	Osnovna	300	318,81	95644,00
	Srednja	300	282,19	84656,00

Tabela 8.

Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast

Test Statistics ^a	
	Socijalna integriranost
Mann-Whitney U	39506,000
Wilcoxon W	84656,000

Z	-2,602
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009
a. Grouping Variable: Uzrast	

Rezultati Mann-Whitney testa (tabela 8) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o socijalnoj integriranosti. Naime, u Tabeli 7 vidljivo je da osnovnoškolci pokazuju viši srednji rang od srednjoškolaca na varijabli socijalna integriranost. Dakle, osnovnoškolci osjećaju bolju socijalnu integriranost od srednjoškolaca.

Osjećaj socijalne integriranosti korespondira sa školskom kulturom, koja je različita u osnovnim i srednjim školama. Međutim, općenito, značaj vršnjaka kao izvora podrške je neosporan, budući da harmonični odnosi sa vršnjacima daju osjećaj podrške i razumijevanja, posebno u susretu s porodičnim i školskim stresorima. Takvi odnosi sa vršnjacima nude sigurno okruženje za istraživanje identiteta i učenje alternativnih načina za pokazivanje emocija te su tako povezani i s mentalnim zdravljem djece i adolescenata (Zvizdić, 2015), te mladima nude veći osjećaj škole kao institucije koja ih priprema za budućnost.

Škola – priprema za budućnost

Reakcije učenika na školu indikatori su kvaliteta školskog života, a pozitivne reakcije na školu mogu povećati vjerovatnost da će učenici razviti trajnu predanost učenju (Epstein i McPortland, 1976, prema Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

U kontekstu škole važno je istaknuti kako učenici koji imaju pozitivnija uvjerenja o svojim socijalnim sposobnostima, odnosno višu socijalnu samoefikasnost vrlo često postižu i bolje rezultate na akademskom planu, te pozitivnije doživljavaju svoje akademske sposobnosti (Bandura i sar., 1996; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Shim, Kiefer i Wang, 2013; Urdan i Maehr, 1995, prema Bubić i Goreta 2015).

Puževski (2002) navodi da škola u budućnosti neće biti samo izvršitelj različitih odgojno-obrazovnih programa nego prvenstveno organizator, podsticatelj i koordinator njihove realizacije.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako učenici imaju pozitivan stav o školi kao instituciji koja ih priprema za budućnost, te da takav bolji osjećaj imaju učenici osnovne škole. Ovaj istraživački rezultat ohrabruje i otkriva suštinu kvaliteta procesa u školi, jer su istraživanja pokazala da je percepcija kvaliteta školskog života povezana s razrednom klimom (Mok i Flynn, 2002; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009) i iskustvima učenja i poučavanja u učionici (Kong, 2008), ali i s individualnim karakteristikama učenika, poput dobi i spola (Karatzias i sar., 2002; Mok i Flynn, 2002), spremnosti preuzimanja odgovornosti za vlastite uspjehe i neuspjehe u školi, samopoštovanjem, lokusom kontrole i obrazovnim ambicijama (Karatzias i 2002; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Razultati našeg istraživanja (Tabela 15) pokazali su da generalno postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje. Također, postoji statistički značajna negativna povezanost varijable škola – priprema za budućnost i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći doživljaj škole kao okvir pripreme za budućnost za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Interesiralo nas je da li je razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o školi kao okviru pripreme za budućnost statistički značajna. Slijedi tabelarni prikaz i interpretacija.

Tabela 9.

Rang vrijednosti za varijablu priprema za budućnost u odnosu na varijablu uzrast

Ranks				
	Škola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Škola – priprema za budućnost	Osnovna	300	328,37	98511,00
	Srednja	300	272,63	81789,00

Tabela 10.

Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast

Test Statistics ^a	
	Škola – priprema za budućnost

Mann-Whitney U	36639,000
Wilcoxon W	81789,000
Z	-3,981
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: Uzrast	

Rezultati Mann-Whitney testa (Tabela 10) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o školi kao okviru pripreme za budućnost. Naime, u Tabeli 9 vidljivo je da osnovnoškolci pokazuju viši srednji rang od srednjoškolaca na varijabli škola – priprema za budućnost. Dakle, osnovnoškolci imaju bolji doživljaj škole kao okvira pripreme za budućnost od srednjoškolaca.

Školsko postignuće

Školski uspjeh definira se kroz dvije perspektive: vanjsku i unutarnju (Bašić i Kranželić-Tavra, 2004, Buljubašić-Kuzmanović, Botić, 2012). Vanjska perspektiva je akademski uspjeh ili ocjene, a unutarnja perspektiva odnosi se na unutarnji doživljaj, subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha. Ako se u učionicama izgradi podsticajno okruženje u kojem učenici i nastavnici rado borave, učenici doživljavaju školu kao mjesto gdje su sigurni i sretni te se time potiče i bolji uspjeh u učenju. Učenici koji doživljavaju visoku kvalitetu školskog života manje neopravdano izostaju iz škole (Leonard i sar., 2000, prema Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Za školski uspjeh podjednako su važni intelektualna sposobnost, motivacija i osobine ličnosti (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012). U kontekstu škole važno je istaknuti kako učenici koji imaju pozitivnija uvjerenja o svojim socijalnim sposobnostima, odnosno višu socijalnu samoefikasnost, vrlo često postižu i bolje rezultate na akademskom planu, te pozitivnije doživljavaju svoje akademske sposobnosti (Reić Ercegović i Koludrović, 2010; Shim, Kiefer i Wang, 2013; Bubić i Goreta 2015).

Uvjerenja o samoefikasnosti i percepcija kontrole utječu na ciljeve postignuća, ulaganje napora i posvećenost učenika školskim aktivnostima, što u konačnici rezultira njihovim boljim uspjehom (Perry, Hall i Ruthig, 2005; Sorić i Burić, 2010; Bubić i Goreta,

2015). Međutim, treba istaknuti kako odnos između školskog postignuća i zadovoljstva nije jednostavan, te je vrlo često posredovan učeničkim uvjerenjima o svojim akademskim sposobnostima, uz koje je vezana i njihova mogućnost kontrole akademskih postignuća (Verkuyten i Thijs, 2002; Perry, Hall i Ruthig, 2005; Perry i sar., 2005; Bubić i Goreta, 2015). Tako, rezultati istraživanja koje su proveli Bubić i Goreta (2015) dodatno upućuju na složeni odnos između školskog uspjeha, percipirane akademske kontrole, te zadovoljstva školom. To upućuje na zaključak da sam školski uspjeh, bez uvjerenja pojedinaca da su oni za njega zaslužni, te da ga mogu kontrolirati, ne pridonosi zadovoljstvu školom.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako učenici imaju pozitivan stav o školskom postignuću, te da bolje školsko postignuće ostvaruju učenici osnovne škole. Slabije školsko postignuće srednjoškolaca alarm je koji potvrđuje potrebu istraživanja pozadine ovakvih rezultata, jer je doživljaj školske (ne)kompetencije važan aspekt učenikove slike o sebi, a iskustva neuspjeha na ovom području ugrožavaju samopouzdanje učenika, što dovodi do slabije motivacije za učenje i još slabijih rezultata u učenju (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Naime, učenici nižeg samopouzdanja i samopoštovanja obično imaju lošiji školski uspjeh (Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999).

Rezultati istraživanja (Mok i Flynn, 2002; Perry i sar., 2001; Perry, Hall i Ruthig, 2005; Perry i sar., 2005; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009, Bubić i Goreta 2015) potvrđuju kako postoji značajna međuzavisnost učeničkih uvjerenja o vlastitim sposobnostima i školskog uspjeha. Također, ranija istraživanja (Cock i Halvari, 1999; Bubić i Goreta 2015) pokazuju kako su učenici koji imaju bolje ocjene često zadovoljniji školom.

Razultati našeg istraživanja (Tabela 15) pokazali su da generalno postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje. Također, postoji statistički značajna negativna povezanost školskog postignuća i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veće školsko postignuće za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Interesiralo nas je da li je razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o školskom postignuću statistički značajna. Slijedi tabelarni prikaz i interpretacija.

Tabela 11.

Rang vrijednosti za varijablu školsko postignuće u odnosu na varijablu uzrast

		Ranks		
	Škola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Školsko postignuće	Osnovna	300	324,34	97302,00
	Srednja	300	276,66	82998,00

Tabela 12.

Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast

Test Statistics ^a	
	Školsko postignuće
Mann-Whitney U	37848,000
Wilcoxon W	82998,000
Z	-3,409
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
a. Grouping Variable: Uzrast	

Rezultati Mann-Whitney testa (tabela 12) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o školskom postignuću. Naime, u Tabeli 11 vidljivo je da osnovnoškolci pokazuju viši srednji rang od srednjoškolaca na varijabli školsko postignuće. Dakle, osnovnoškolci imaju veće školsko postignuće od srednjoškolaca.

Rezultati istraživanja potvrđuju potrebu kreiranja odgojno-obrazovnih programa za srednjoškolce koji će biti u funkciji motivacije za izvrsnost i bolje školsko postignuće zbog njegovog značaja za njihovu budućnost. Naime, školsko postignuće je značajan oslonac slike o sebi (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012). U istraživanjima ispitivana je povezanost osobina ličnosti učenika sa školskim uspjehom. Pokazalo se da odlični i vrlo dobri učenici imaju razvijenije osobine kao što su ekstrovertiranost, dobra prilagođenost i motiviranost za istraživanja i postignuća. Kod učenika s dovoljnim i slabim uspjehom nađene su sljedeće osobine:

anksioznost, slabije integrirana ličnost, nerazvijena motiviranost za istraživanje i dostignuće (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012). Vrlo je vjerovatno da postignut odličan i vrlo dobar uspjeh u školi kod učenika razvija i učvršćuje osjećaje samouvažavanja i sigurnosti, što im olakšava da nesmetano komuniciraju s drugima, stječu nova iskustva i usvajaju adaptivne i zrele obrasce ponašanja. Nasuprot tome, dobar školski uspjeh, kao moguća posljedica problema u učenju ili manjka motivacije za obrazovanjem, dovodi do osjećaja nesigurnosti, napetosti, razvijanja loše slike o sebi, gubitka samopoštovanja i samopouzdanja, straha od škole i školskih obaveza, kao i od roditelja i njihovih reakcija (Slavnić i Zečević, 2015).

Doživljaj učenja

Doživljaj učenja kao izazovnog i zabavnog i percepcija relevantnosti učenja za budućnost ne koreliraju značajno sa školskim uspjehom učenika, a u jednačini multiple regresije pojavljuju se kao značajni prediktori (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Dodatne korelacijske analize pokazale su da se povezanost ovih varijabli sa školskim uspjehom mijenja u značajnu negativnu korelaciju kada se kontrolira njihova korelacija s percipiranim školskim postignućem. Drugim riječima, ove varijable povećavaju predikciju školskog uspjeha tako što djeluju kao supresor varijable na dio varijance školskog postignuća koji nije povezan sa školskim uspjehom (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Učenici koji su usmjereni prema učenju, znanju ili zadatku žele unaprijediti svoje sposobnosti i razumijevanje gradiva, odnosno učenje je za njih samo po sebi cilj. Suprotno tome, učenici koji su usmjereni prema izvedbi nastoje demonstrirati svoje visoke sposobnosti i dobiti pozitivne procjene od drugih ljudi. Motivacija je od presudne važnosti za učenje i povezana je sa školskim uspjehom, pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom učenika i učitelja (Vizek Vidović i sar., 2003, Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Učenici koji su privrženi školi doživljavaju učenje kao nešto što je moguće savladati i imaju bolje odnose sa vršnjacima i nastavnicima, te ukoliko se u učionicama izgradi podsticajno

okruženje u kojem učenici i nastavnici rado borave, učenici doživljavaju školu kao mjesto gdje su sigurni i sretni te se time podstiče i bolji uspjeh u učenju (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Rezultati našeg istraživanja pokazali su kako učenici imaju pozitivan stav o doživljaju učenja u školi, te da bolji doživljaj učenja u školi imaju učenici osnovne škole. Rezultat ohrabruje, ali istovremeno upozorava, jer doživljaj učenja u srednjoj školi slabi. Vrlo je značajno da se jačanjem kompetencija srednjoškolskih nastavnika za kreiranje odgojno-obrazovnog procesa koji je u funkciji razvoja doživljaja učenja osnaži doživljaj učenja kao izazovnog i zanimljivog, budući da je doživljaj učenja najznačajniji prediktor ne samo intrinzične motivacije za učenje nego i bolje školske discipline. Uz to, učenici koji se osjećaju kompetentnijima u školi i koji ocjenjuju svoj odnos s nastavnicima boljim također se rjeđe ponašaju na način koji ometa normalno odvijanje nastave i učestvovanje u nastavnom procesu. Suprotno tome, doživljaj školske (ne)kompetencije važan je aspekt dječije slike o sebi, a iskustva neuspjeha na ovom području ugrožavaju samopouzdanje učenika, što dovodi do slabije motivacije za učenje i još slabijih rezultata u učenju (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Razultati našeg istraživanja (Tabela 15) pokazali su da generalno postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje. Također, postoji statistički značajna negativna povezanost doživljaja učenja i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: bolji doživljaj učenja za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Interesiralo nas je da li je razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o doživljaju učenja statistički značajna. Slijedi tabelarni prikaz i interpretacija.

Tabela 13.

Rang vrijednosti za varijablu doživljaj učenja u odnosu na varijablu uzrast

Ranks				
	Škola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Doživljaj učenja	Osnovna	300	347,41	104224,00

	Srednja	300	253,59	76076,00
--	---------	-----	--------	----------

Tabela 14.

Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast

Test Statistics ^a	
	Doživljaj učenja
Mann-Whitney U	30926,000
Wilcoxon W	76076,000
Z	-6,659
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Uzrast

Rezultati Mann-Whitney testa (Tabela 14) pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u stavovima osnovnoškolaca i srednjoškolaca o doživljaju učenja. Naime, u Tabeli 13 vidljivo je da osnovnoškolci pokazuju viši srednji rang od srednjoškolaca na varijabli doživljaj učenja. Dakle, osnovnoškolci imaju bolji doživljaj učenja od srednjoškolaca.

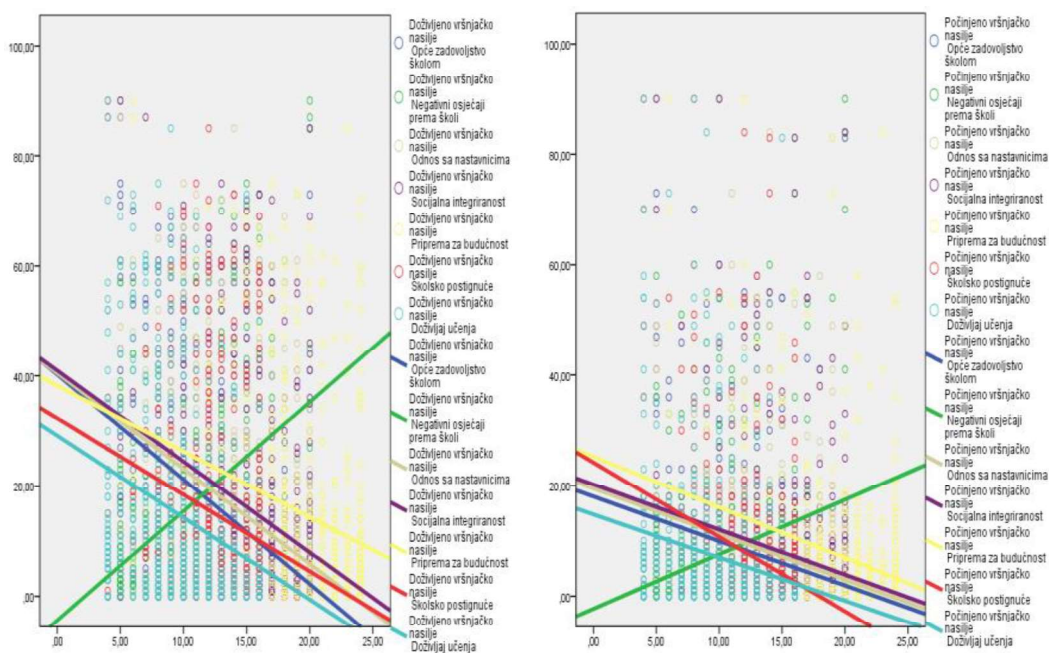
Ovaj rezultat potvrđuje potrebu odgojno-obrazovne intervencije u ovom segmentu, jer je doživljaj školske kompetencije značajan prediktor ekstrinzične motivacije za učenjem (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Kompetentniji učenici u većoj su mjeri usmjereni prema izvedbi te nastoje demonstrirati svoje visoke sposobnosti i dobiti pozitivne procjene od drugih ljudi. Međutim, nezavisno od doživljaja kompetentnosti učenika, veća usmjerenost prema izvedbi povezana je i s više negativnih osjećaja prema školi, što upućuje na to da učenici koji su više ekstrinzično motivirani doživljavaju više stresa zbog škole jer se nastoje dokazivati drugima u situacijama koje zahtijevaju vrednovanje njihova znanja i sposobnosti. Učenici koji smatraju učenje važnim za buduće školovanje, također su u većoj mjeri usvojili ovu ciljnu orijentaciju u učenju. S druge strane, intrinzična motivacija za učenje značajno je pozitivno povezana s općim zadovoljstvom učenika školom. Učenici koji su usmjereni prema učenju, znanju ili zadatku žele unaprijediti svoje sposobnosti i razumijevanje gradiva, učenje je za njih cilj sam po sebi. Stoga je, očekivano, da je ova orijentacija u učenju najviše povezana s percepcijom učenika da im škola omogućuje usvajanje nastavnih

sadržaja koji su izazovni i zanimljivi. Percepcija relevantnosti školovanja za budući život učenika značajan je prediktor i ove ciljne orijentacije u učenju, što upućuje na to koliko je važno u procesu učenja povezati sadržaj učenja sa stvarnim životom (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Odnos kvaliteta školskog života učenika i vršnjačkog nasilja

Odmah smo uradili korelacijsku analizu odnosa kvaliteta školskog života sa doživljenim i počinjenim vršnjačkim nasiljem. Slijede grafički i tabelarni prikaz, a interpretacija će biti u okviru potpoglavlja o kvalitetu školskog života.

Iz Skater-dijagrama 2 vidljivo je kako porast na skali doživljenog vršnjačkog nasilja prati porast na skali negativni osjećaji prema školi, a pad na skalama opće zadovoljstvo školom, odnos sa nastavnicima, socijalna integriranost, doživlja škole kao institucije koja priprema za budućnost, školsko postignuće i doživljaj učenja. Provjerili smo da li je relacija statistički značajna.



Skater-dijagram 1 i 2. Odnos doživljenog i počinjenog nasilja i varijabli kvaliteta školskog života

Rezultati Spearmanovog koeficijenta korelacije u urađenoj korelacijskoj analizi pokazali su kako postoji statistički značajna

povezanost doživljenog vršnjačkog nasilja i kvaliteta školskog života. Ispitanici koji na skali doživljenog vršnjačkog nasilja ostvaruju veće vrijednosti istovremeno statistički značajno ostvaruju veće vrijednosti na skali negativni osjećaji prema školi, te statistički značajno manje vrijednosti na skalama opće zadovoljstvo školom, odnos sa nastavnicima, socijalna integriranost, doživljaj škole kao institucije koja priprema za budućnost, školsko postignuće i doživljaj učenja.

Dakle, učenici koji su doživjeli vršnjačko nasilje imaju statistički značajno veće negativne osjećaje prema školi, te doživljavaju statistički značajno manje opće zadovoljstvo školom, ostvaruju slabiji odnos sa nastavnicima, imaju osjećaj manje socijalne integriranosti, manje doživljavaju školu kao instituciju koja ih priprema za budućnost, imaju manje školsko postignuće i manji doživljaj učenja nego učenici koji nisu doživjeli vršnjačko nasilje u školi.

Tabela 15.

Korelacijska matrica odnosa kvaliteta školskog života sa doživljenim i počinjenim vršnjačkim nasiljem

Correlations				
			Doživljeno vršnjačko nasilje	Počinjeno vršnjačko nasilje
Spearman's rho	Opće zadovoljstvo školom	Correl. Coeff.	-,395	-,326
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Negativni osjećaji prema školi	Correl. Coeff.	,442	,333
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Odnos sa nastavnicima	Correl. Coeff.	-,369	-,339
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Socijalna integriranost	Correl. Coeff.	-,290	-,180
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Priprema za budućnost	Correl. Coeff.	-,355	-,315
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Školsko postignuće	Correl. Coeff.	-,252	-,236
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Doživljaj učenja	Correl. Coeff.	-,306	-,280
		Sig. (2-tailed)	,000	,000

Rezultati Spearmanovog koeficijenta korelacije u urađenoj korelacijskoj analizi (Tabela 9) pokazali su da je ista situacija na relaciji počinjenog vršnjačkog nasilja i kvaliteta školskog života. Slijedi pojedinačna analiza i interpretacija istraživačkih rezultata.

ZAKLJUČAK

Kvalitet školskog života je pokazatelj učeničke dobrobiti koji je određen faktorima povezanim sa školskim okruženjem, obrazovnim iskustvima učenika i uključenosti učenika u školski život. On može biti značajan okvir u razvoju socijalnih kompetencija: samokontrole, samopoštovanja, odnosa sa vršnjacima, međuljudskih odnosa i zadovoljstva školom i ukupnog kvaliteta školskog života učenika. Školsko iskustvo može biti vrijedan pokazatelj za usmjeravanje u daljem školovanju, oblikovanju individualnih želja, sposobnosti i motiviranosti. Iskustva učenika mogu usmjeriti u određenom pravcu djelovanja, kvalitetnijeg socijalnog funkcioniranja i učešća u učioničkim aktivnostima. Također, uvidi u recentne izvore potvrdili su kako kvalitet školskog života učenika može biti značajan faktor u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi.

Na osnovu naših istraživačkih rezultata možemo zaključiti kako je u potpunosti potvrđena polazna hipoteza koja je glasila: „Pretpostavljamo da postoji statistički značajna povezanost kvaliteta školskog života sa vršnjačkim nasiljem: učenici s većim kvalitetom školskog života su manje izloženi vršnjačkom nasilju”, budući da su istraživački rezultati pokazali da postoji statistički značajna negativna povezanost kvaliteta školskog života i doživljenog i počinjenog vršnjačkog nasilja: veći kvalitet školskog života za posljedicu ima manje doživljeno i počinjeno vršnjačko nasilje.

Rezultati empirijskog istraživanja su potvrdili da je kvalitet školskog života učenika faktor prevencije vršnjačkog nasilja među učenicima, što je argument i može biti osnova za kreiranje i realiziranje preventivskih sociopedagoških programa u osnovnoj i srednjoj školi, a koji bi se sastojali i iz programa razvoja kvaliteta školskog života učenika i programa prevencije vršnjačkog nasilja. Istraživački rezultati mogu biti osnova za kreiranje programa profesionalnog usavršavanja nastavnika za jačanje kvaliteta

školskog života učenika. Također, rezultati potvrđuju značaj uključivanja socijalnih pedagoga u škole u ulozi stručnih saradnika koji bi se, između ostalog, najnadnesenije bavili prevencijom vršnjačkog nasilja u školi.

Ograničenje ovih istraživačkih rezultata jeste u tome što samo predstavljaju učeničku perspektivu kvaliteta školskog života. Interesantno bi bilo umrežiti i stavove nastavnika i roditelja i osnažiti time objektivnost ove znanstvenoistraživačke spoznaje.

LITERATURA

- Ainley, J. & Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling, *Research Papers in Education*, 7(2), 107–28.
- Ajduković, D. (1995). *Program psihosocijalne pomoći prognanoj i izbjegloj djeci*, Priručnik za pomagače-nestručnjake, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Babić, E. i Pehlić, I. (2017). Socijalnopedagoška analiza odnosa vršnjačkog nasilja sa kvalitetom porodičnog i školskog života srednjoškolaca, u: *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, decembar 2017, Godište 15, br. 15, ISSN 1840-4448, str. 81-105.
- Bašić, J. i Kranželić-Tavra, V. (2004). O ponašanju učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju. U: J. Bašić, N. Koller-Trbović i S. Uzelac (Ur.). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*, str. 107–118. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness lead to career success?, *Journal of Career Assessment*, 16, 101–116.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Wanner, B. (2002). Parent and peer effects on delinquency-related violence and dating violence: A test of mediational models. *Social Development*, 11(2), 225–243.
- Bubić, A. i Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom, *Psihologijske teme*, 24, 473–493.

- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskoga uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, 27 (1), 38–54.
- Cock, D., & Halvari, H. (1999). Relations among achievement motives, autonomy, performance in mathematics, and satisfaction of pupils in elementary school. *Psychological Reports*, 84(3), 983–997.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597.
- Diener, E., i Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people, *Psychological Science*, 13(1), 81–84.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning: gruppvåld bland barn och vuxna*, Stockholm: Natur och kultur.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2009). The Contribution of Social Relationships to Children's Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329–349.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents, *Social Indicators Research*, 66, 3–33.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *Educational Psychology*, 22: 33–50.
- Kong, C. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life, *Learning Environment Research*, 11:111–129.
- Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary school*, Newcastle, University of Newcastle, Australian Digital Thesis Program.
- Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte böse: Zur Naturgeschichte der Aggression*, Vienna: Verlag Dr. Borotha Schoeler.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31–49.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable

- environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents, *Psychology in the Schools*, 39(6), 677–687.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model, *Learning Environment Research*, 5: 275–300.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 1171–1190.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: šta znamo i šta možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ozben, S. (2013). Social skills, life satisfaction and loneliness in Turkish university students, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(2), 203–213.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
- Pehlić, I. i Mahmutović, M. (2020). Kvalitet školskog života učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje, u: *Društvene i humanističke studije*, časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli, 4 (13) (2020), str. 279-302, ISSN 2490-3604 (print), ISSN 2490-3647 (online).
- Pehlić, I. i Tufekčić, N. (2020). Percepcija kvaliteta školskog života učenika u redovnoj i onlajn nastavi u toku pandemije koronavirusa, u: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Univerziteta Zenici*, Godište 2020, broj XVIII, str. 177-193, ISSN 2637-2088 (Online), Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici.
- Pehlić, I., Babić, E. i Tufekčić, N. (2019). Socijalno-pedagoška analiza kvaliteta školskog života kod srednjoškolaca, U: Kepeš, N. (ur.). *Zbornik radova naučne konferencije sa međunarodnim učešćem "Izazovi i perspektive pomagačkih profesija"*, str. 9-36, Bihać: Islamski pedagoški fakultet u Bihaću.

- Perry, R.P., Hall, N.C., & Ruthig, J.C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. U: J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 20, pp. 363–436, Dordrecht: Springer Netherlands.
- Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H., & Pelletier, S.T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776–789.
- Perry, R.P., Hladkyj, S., Pekrun, R.H., Clifton, R.A. i Chipperfield, J.G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535–569.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In: E. Munthe & E. Roland (Eds.), *Bullying: an International Perspective*. pp. 91–104, London: David Fulton In Association With The Professional Development Foundation.
- Popadić, D. (2009). *Naslije u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Puzić, S., Baranović, B i Doolan, K.. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 191(3), 335–358.
- Puževski, V. (2002). *Škola otvorenih vrata*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika, *Društvena istraživanja*, br. 4-5 (102-103), 697–716.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 111–126.
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z., & Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh, *Društvena istraživanja*, 8(4), 529–541.

- Rimac, I., Ogresta, J., Rajter, M., Sušac, N. i Zorec, L. (2012). Skala vršnjačkog nasilja. U: M. Ajduković, I. Rimac, J. Ogresta, M. Rajter i N. Sušac (Ur.) *Temeljni statistički pokazatelji nalaza epidemiološkog istraživanja za Republiku Hrvatsku – BECAN: Epidemiološko istraživanje zlostavljanja i zanemarivanja djece* (str. 67–102).
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321–352.
- Roviš, D. i Bezinović, P. (2011). Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 49 (2), 185–208.
- Shim, S.S., Kiefer, S.M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 290–300.
- Shin, N., Vaughn, B.E., Akers, V., Kim, M., Stevens, S., Krzysik, L., & Korth, B. (2011). Are happy children socially successful? Testing a central premise of positive psychology in a sample of preschool children, *Journal of Positive Psychology*, 6(5), 355–367.
- Slavnić, D. i Zečević, I. (2015). Učeničko zadovoljstvo životom, školom i samopoštovanje, (u) Subotić, S. (ur.). *STED 2015. zbornika radova iz psihologije*, str. 75–86, Banja Luka: Univerzitet za poslovni inženjering i menadžment.
- Sorić, I. i Burić, I. (2010). Skala percipirane akademske kontrole. U: I. Tucak-Junaković, V. Čubela Adorić, A. Proroković i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika V*, str. 47–52, Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93–105.

- Šimić, N. (2004). *Doprinos istraživanju pojavnosti nasilja među djecom u školi*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2001). Relationship between lifesatisfaction and violent behaviors among adolescents, *American Journal of Health Behavior*, 25(4), 353–366.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A metaanalysis, *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–120.
- Vuletić, G. i Misajon, R. (2011). Subjektivna kvaliteta života: Povijesni pregled. U: Vuletić, G. (Ur.) *Kvaliteta života i zdravlje*. str. 9–16. Osijek: Filozofski fakultet.
- Waters, S. K., Cross, D., & Runions, K. (2009). Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *Journal of School Health*, 79(11), 516–524.
- Whiteside-Mansell, L., Weber, J.L., Moore, P.C., Johnson, D., Williams, E., Ward, W., Robbins, J.M. & Phillips, B.A. (2014). School Bonding in Early Adolescence: Psychometrics of the Brief Survey of School Bonding, *Journal of Early Adolescence*, 1–31.
- World Health Organization (1997). *WHOQOL Measuring Quality of Life*. Geneva: Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- Zvizdić, S. (2003). *Percipirana socijalna podrška kao prediktor psihološke otpornosti mlađih adolescenata nakon rata*, Doktorska disertacija, Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Zvizdić, S. (2015). *Socijalna podrška i rezilijencija kod djece i adolescenata*. Sarajevo: Filozofski fakultet. Elektronsko izdanje <http://www.ff-eizdavastvo.ba/Knjige.aspx>

THE QUALITY OF SCHOOL LIFE AS A FACTOR IN THE PREVENTION OF PEER VIOLENCE AMONG STUDENTS

Ermin Vučkić, PhD

Izet Pehlić, PhD

Abstract

Based on insights from earlier research, it was found that the quality of school life can be a factor in the prevention of peer violence among students, which was the basis for the selection of this research problem. The aim of this study was to examine the attitudes of elementary and high school students about the quality of school life and to establish whether the quality of school life is statistically significantly associated with peer violence. The research methods used were the method of theoretical analysis and the descriptive-analytical survey method, while the techniques of questioning and scaling were employed. The research instruments included the Sociodemographic Variables Questionnaire, the Quality of School Life Questionnaire (Ainley & Bourke, 1992; Leonard, 2002) and the Peer Violence Scale (Rimac et al., 2012). The research sample consisted of 300 elementary and 300 high school students, selected by a random sampling method. The research results showed that there is a statistically significant correlation between the quality of school life and experienced as well as committed peer violence: the higher quality of school life is, the less experienced and committed peer violence is. It was concluded that the results of the research can be the basis for the creation and implementation of preventive socio-pedagogical programs for the improvement of student quality of school life and the prevention of peer violence in elementary and high school, and the creation of professional training programs for teachers to enhance the quality of school life.

Keywords: school satisfaction, relationship with teachers, social integration, school achievement, learning experience

د. أرمين ووتشكيتش، مجلس المشيخة الإسلامية - مدينة كلوتش

أ. د. عزت بهليتش، كلية التربية الإسلامية - جامعة زينيتسا

جودة الحياة المدرسية للطلاب كعامل في الوقاية من عنف الأقران بين الطلاب

الملخص

واستناداً إلى الأبحاث السابقة، فقد ثبت أن جودة الحياة المدرسية للطلاب يمكن أن تكون عاملاً في الوقاية من عنف الأقران بين الطلاب، والذي كان الأساس لاختيار مشكلة البحث هذه. كان الهدف من هذا البحث هو فحص آراء طلاب المدارس الابتدائية والثانوية حول جودة الحياة المدرسية وتحديد ما إذا كانت جودة الحياة المدرسية مرتبطة بشكل كبير إحصائياً بعنف الأقران. أما أساليب البحث المستخدمة فهي منهج التحليل النظري، والمنهج الوصفي التحليلي المسحي، كما تم استخدام تقنيات المسح والقياس. ومن بين أدوات البحث المستخدمة استبيان البيانات الاجتماعية والديموغرافية، واستبيان جودة الحياة المدرسية (Ainley i Bourke 1992؛ Leonard 2002) ومقياس التنمر بين الأقران (Rimac وآخرون 2012). وتكونت عينة البحث من 300 طالب من طلاب المرحلة الابتدائية و300 طالب من طلاب المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بطريقة الاختيار العشوائي. أظهرت نتائج البحث أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المدرسية وعنف الأقران الذي يتعرض له الإنسان ويرتكبه: فالجودة الأعلى للحياة المدرسية تؤدي إلى تجربة مع عنف الأقران أقل حدوثاً وأقل تجربة لدى الطلاب.

وخلص إلى أن نتائج البحث يمكن أن تكون الأساس لإنشاء وتنفيذ برامج اجتماعية تربوية وقائية لتطوير جودة الحياة المدرسية للطلاب ومنع عنف الأقران في المدارس الابتدائية والثانوية، وكذلك إنشاء برامج التدريب المهني للمعلمين لتعزيز جودة و نوعية الحياة المدرسية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن المدرسة، العلاقة مع المعلمين، الاندماج الاجتماعي، الإنجاز المدرسي، تجربة التعلم.