

Nastavnik TZK i vršnjačko nasilje

Vulić, Filip

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Kinesiology / Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:117:241015>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-02**



Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of Kinesiology, University of Zagreb - KIFoREP](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
KINEZIOLOŠKI FAKULTET**

Filip Vulić

NASTAVNIK TZK I VRŠNJAČKO NASILJE

diplomski rad

Zagreb, rujan, 2024.

TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

DIPLOMSKI RAD

Sveučilište u Zagrebu

Kineziološki fakultet

Horvaćanski zavoj 15, 10000 Zagreb, Hrvatska

Naziv studija: Kineziologija; smjer: Kineziologija u edukaciji i Kineziterapija

Vrsta studija: sveučilišni

Razina kvalifikacije: integrirani prijediplomski i diplomski studij

Studij za stjecanje akademskog naziva: sveučilišni magistar kineziologije u edukaciji i kineziterapiji (univ. mag. cin.)

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Kineziologija

Vrsta rada: Stručni rad

Diplomski rad "Nastavnik TZK i vršnjačko nasilje" je prihvaćen od strane Povjerenstva za diplomske radove Kineziološkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u akademskoj godini 2023. /2024. dana 6. svibnja 2024.

Mentor: doc. dr. sc. Ana Žnidarec Čučković

Pomoć pri izradi: doc. dr. sc. Ana Žnidarec Čučković

Nastavnik TZK i vršnjačko nasilje

Filip Vulić, 0034084828

Sastav Povjerenstva za ocjenu i obranu diplomskog rada i diplomskog ispita:

1. doc. dr. sc. Ana Žnidarec Čučković (mentor / predsjednik)
2. doc. dr. sc. Marin Dadić (član)
3. izv. prof. dr. sc. Dajana Zoretić (član)
4. doc. dr. sc. Dario Novak (zamjenski član)

Rad je u tiskanom i elektroničkom (pdf format) obliku pohranjen u Knjižnici Kineziološkog fakulteta, Horvaćanski zavoj 15, Zagreb

BASIC DOCUMENTATION CARD

DIPLOMA THESIS

University of Zagreb
Faculty of Kinesiology
Horvaćanski zavoj 15, 10000 Zagreb, Croatia

Title of study program: *Kinesiology; course Kinesiology in Education and Kinesitherapy*

Type of program: *University*

Level of qualification: **Integrated undergraduate and graduate**

Acquired title: University Master of Kinesiology in Education and Kinesitherapy.

Scientific area: Social sciences

Scientific field: Kinesiology

Type of thesis: Professional work

Master thesis “Physical education teacher and peer violence” has been accepted by the Committee for Graduation Theses of the **Faculty of Kinesiology** of the University of Zagreb in the academic year 2023/2024 on May 6, 2024

Mentor: associate prof. Ana Žnidarec Čučković

Technical support: associate prof. Ana Žnidarec Čučković

Physical education teacher and peer violence

Filip Vulić, 0034084828

Thesis defence committee:

1. Ana Žnidarec Čučković, associate prof. chairperson – supervisor
2. Marin Dadić, assistant Professor, PhD – member
3. Dajana Zoretić, associate Professor, PhD – member
4. Dario Novak, assistant Professor, PhD substitute member

Printed and electronic (pdf format) version of thesis is deposited in Library of the Faculty of Kinesiology, Horvaćanski zavoj 15, Zagreb

Ovim potpisima se potvrđuje da je ovo završna verzija diplomskog rada koja je obranjena pred Povjerenstvom, s unesenim korekcijama koje je Povjerenstvo zahtijevalo na obrani te da je ova tiskana verzija istovjetna elektroničkoj verziji predanoj u Knjižnici.

Mentor:

Doc. Dr. sc. Ana Žnidarec Čučković

Student:

Filip Vulić

NASTAVNIK TZK I VRŠNJAČKO NASILJE

Sažetak

Ovaj diplomski rad istražuje ključnu ulogu nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) u sprječavanju i rješavanju vršnjačkog nasilja u školskom okruženju. Vršnjačko nasilje može biti fizičko, verbalno, emocionalno ili kibernetičko. Ono predstavlja ozbiljan problem s dugoročnim posljedicama na tjelesno i mentalno zdravlje učenika. Zbog prirode njihovog rada, učitelji TZK često su u poziciji da prvi prepoznaju nasilje među učenicima s obzirom na to da njihove aktivnosti uključuju intenzivnu interakciju i fizičku prisutnost. Analizom različitih stilova poučavanja rad pokazuje kako natjecateljski pristupi mogu potaknuti sukobe i nasilničko ponašanje među učenicima. S druge strane, suradničke metode koje potiču timski rad i međusobnu podršku smanjuju rizik od nasilja. Uvođenje i promicanje pozitivne školske klime u kojoj se njeguju vrijednosti poput fair playa, međusobnog poštovanja i inkluzivnosti ključno je za stvaranje sigurnog i podržavajućeg okruženja za sve učenike. Posebno se razmatra utjecaj individualnih karakteristika učenika poput tjelesnih sposobnosti, izgleda i motoričkih vještina koje često imaju ulogu u nasilničkom ponašanju. Učenici s lošijim tjelesnim vještinama ili nižim statusom među vršnjacima mogu biti podložniji zadirkivanju i isključivanju tijekom satova TZK. Također, učenici s invaliditetom i specifičnim razvojnim poremećajem školskih vještina češće postaju žrtve nasilja, što naglašava važnost prilagodbe nastavnih sadržaja kako bi se osigurala inkluzija svih učenika. Rad zaključuje da učitelji TZK kroz promicanje pozitivnih socijalnih vrijednosti i socijalno-emocionalno učenje imaju jedinstvenu priliku doprinijeti smanjenju nasilja u školama. Inkluzivni pristupi i osnaživanje učenika kroz tjelesne aktivnosti mogu značajno doprinijeti jačanju socijalne kohezije i stvaranju sigurnijeg školskog okruženja za sve.

Ključne riječi

tjelesna i zdravstvena kultura, vršnjačko nasilje, učitelj, stil poučavanja, pozitivna školska klima, inkluzija

PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND PEER VIOLENCE

Abstract

This thesis explores the key role of physical education (PE) teachers in preventing and addressing peer violence in the school environment. Peer violence can be physical, verbal, emotional, or cyberbullying. It represents a serious issue with long-term consequences for the physical and mental health of students. Due to the nature of their work, PE teachers are often in a position to be the first to recognize violence among students, as their activities involve intense interaction and physical presence. By analyzing different teaching styles, the thesis shows how competitive approaches can encourage conflicts and bullying behaviors among students. On the other hand, cooperative methods that foster teamwork and mutual support reduce the risk of violence. The introduction and promotion of a positive school climate, where values such as fair play, mutual respect, and inclusivity are nurtured, are essential for creating a safe and supportive environment for all students. The thesis also examines how individual characteristics of students, such as physical abilities, appearance, and motor skills, often play a role in bullying behavior. Students with poorer physical skills or lower status among peers may be more susceptible to teasing and exclusion during PE classes. Furthermore, students with disabilities and specific developmental disorders of scholastic skills (SDDSS) are more likely to become victims of violence, highlighting the importance of adapting teaching content to ensure the inclusion of all students. The thesis concludes that PE teachers, by promoting positive social values and social-emotional learning, have a unique opportunity to contribute to reducing violence in schools. Inclusive approaches and empowering students through physical activities can significantly contribute to strengthening social cohesion and creating a safer school environment for everyone.

Keywords

physical education, peer violence, teacher, teaching style, positive school climate, inclusion

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (TZK)	2
2.1 TJELESNI RAZVOJ I ZDRAVLJE	2
2.2 MENTALNO ZDRAVLJE I KOGNITIVNE FUNKCIJE	3
2.3 SOCIJALNI RAZVOJ I EMOCIONALNE VJEŠTINE	3
2.4 DUGOROČNI UČINCI I OBLIKOVANJE ŽIVOTNIH NAVIKA.....	4
3. NASILJE.....	4
4. VRŠNJAČKO NASILJE	6
5. TZK I VRŠNJAČKO NASILJE	8
5.1 NASTAVNICI I VRŠNJAČKO NASILJE U TZK.....	8
5.2 UČENICI I VRŠNJAČKO NASILJE U TZK.....	14
5.3 OSOBE S INVALIDITETOM, TZK I VRŠNJAČKO NASILJE	17
6. ZAKLJUČAK.....	20
7. LITERATURA.....	21

1. UVOD

Olweus (1993) tvrdi kako uloga učitelja tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) u školama daleko nadilazi jednostavno podučavanje tjelesnih vještina i promoviranje tjelesne aktivnosti. Kao ključni čimbenici u oblikovanju školskog okruženja, učitelji TZK imaju jedinstvenu priliku i odgovornost da doprinesu prevenciji i rješavanju vršnjačkog nasilja. Ono je globalno prepoznato kao ozbiljan problem među djecom i mladima. Vršnjačko nasilje može se manifestirati u različitim oblicima, uključujući fizičko, verbalno, emocionalno i kibernetičko nasilje. Posljedice za žrtve mogu biti dugoročne i ozbiljne, uključujući depresiju, anksioznost i smanjenje školskog uspjeha (Wong i sur., 2014). Craig i Pepler (2007) navode da su učitelji TZK često u situaciji da prvi prepoznaju znakove vršnjačkog nasilja među učenicima. Razlog tome je priroda aktivnosti koje uključuju blisku interakciju s učenicima tijekom tjelesnih aktivnosti. Osim toga, kroz sport i tjelesne vježbe, učitelji TZK mogu promicati vrijednosti poput fair playa, međusobnog poštovanja i timskog rada. Ove vrijednosti igraju ključnu ulogu u smanjenju incidencije nasilja među vršnjacima jer potiču učenike na izgradnju pozitivnih odnosa i međusobnog uvažavanja (Cale, 2023; Longobardi i sur., 2018). Promicanjem ovih vrijednosti kroz strukturirane tjelesne aktivnosti, učitelji TZK pomažu u stvaranju sigurnijeg i podržavajućeg školskog okruženja u kojem nasilje ima manje šanse za razvoj (Wang i sur., 2023). Espelage i Swearer (2003) napominju da kroz ove aktivnosti učenici ne samo da razvijaju tjelesne vještine, već i uče važne životne lekcije o suradnji, empatiji i odgovornosti. Kibernetičko nasilje koje se sve više javlja porastom korištenja digitalnih tehnologija dodatno komplicira problem vršnjačkog nasilja (Wong i sur., 2014). Učitelji TZK, zajedno s ostatkom školskog osoblja, moraju biti opremljeni znanjem i alatima za prepoznavanje i rješavanje ovog oblika nasilja kako bi zaštitili učenike i osigurali sigurno školsko okruženje. Prevencija vršnjačkog nasilja zahtijeva sveobuhvatan pristup koji uključuje suradnju roditelja, učitelja i šire zajednice (van der Ploeg i sur., 2017). Učitelji TZK imaju ključnu ulogu u promicanju pozitivne školske klime i podržavajućih odnosa među učenicima, što je od vitalne važnosti za prevenciju nasilja (Rigby, 2003). Osim toga, integracija socijalno-emocionalnog učenja (Social-emotional learning - SEL) u kurikulum tjelesne i zdravstvene kulture može dodatno osnažiti učenike, pružajući im alate potrebne za učinkovito upravljanje sukobima, izražavanje emocija i izgradnju pozitivnih međuljudskih odnosa (Gaffney i sur., 2019). Na ovaj način, učitelji TZK ne samo da doprinose fizičkom zdravlju učenika, već i njihovom ukupnom socijalno-emocionalnom razvoju, što

dugoročno može smanjiti pojavnost vršnjačkog nasilja u školama (Olweus, 2004). Prema Espelageu i Sweareru (2003), kao dio šireg napora za sprječavanje nasilja u školama, uloga učitelja TZK stoga postaje ključna u stvaranju sigurnog i podržavajućeg okruženja za sve učenike. Kroz svoju ulogu, oni mogu ne samo smanjiti incidenciju nasilja, već i promicati zdravlje, dobrobit i pozitivne društvene norme među mladima (Cale, 2023).

2. TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTURA (TZK)

Cale (2023) tvrdi kako je TZK u školama ključna za cjeloviti razvoj učenika, obuhvaćajući fizičke, mentalne, emocionalne i socijalne aspekte njihovog odrastanja. Ovaj sveobuhvatni pristup obrazovanju doprinosi ne samo tjelesnoj kondiciji, već i razvoju životnih vještina koje učenicima pomažu u svim aspektima života.

2.1 TJELESNI RAZVOJ I ZDRAVLJE

TZK zauzima središnje mjesto u obrazovnom sustavu kao ključni alat za poticanje tjelesnog zdravlja i cjelokupnog razvoja učenika. Redovita fizička aktivnost u okviru školskih programa TZK-a pruža širok spektar koristi, uključujući prevenciju kroničnih bolesti poput pretilosti, dijabetesa tipa 2, hipertenzije i kardiovaskularnih bolesti (Janssen i LeBlanc, 2010). Sallis i sur. (2012) posebno ističu da je fizička aktivnost u ranim godinama života povezana s dugoročnim zdravstvenim ishodima. Također kažu da djeca koja sudjeluju u redovitim tjelesnim aktivnostima imaju veću vjerojatnost da će zadržati zdravu tjelesnu težinu i smanjiti rizik od razvoja metaboličkih sindroma kasnije u životu. Programi TZK-a također igraju ključnu ulogu u razvoju osnovnih motoričkih sposobnosti kao što su ravnoteža, koordinacija i snaga. One su ključne za svakodnevne aktivnosti i sudjelovanje u sportu. Ove sposobnosti nisu samo temelj za tjelesnu neovisnost, već doprinose i boljoj fizičkoj spremnosti, smanjenju rizika od ozljeda i povećanju samopouzdanja učenika u vlastite sposobnosti. Djeca koja rano razviju ove sposobnosti imaju veću vjerojatnost da će se aktivno uključiti u sportove i tjelesne aktivnosti tijekom cijelog života (Bailey, 2022). Osim tjelesne aktivnosti, TZK obuhvaća i edukaciju o zdravoj prehrani, higijeni i održavanju zdravih životnih navika. Ovaj integrirani pristup omogućuje učenicima da steknu osnovna znanja o prehrani, važnosti hidratacije te kako uravnotežiti unos energije s tjelesnom aktivnošću. Edukacija o zdravom načinu života pomaže učenicima da usvoje navike koje će im

koristiti cijeli život. Smanjuju rizik od bolesti povezanih s lošim prehrambenim izborima i sedentarnim načinom života (Cale, 2023).

2.2 MENTALNO ZDRAVLJE I KOGNITIVNE FUNKCIJE

Utjecaj TZK-a na mentalno zdravlje učenika jednako je važan kao i njegovi fizički učinci. Tjelesna aktivnost pozitivno utječe na kognitivne funkcije učenika, poboljšavajući koncentraciju, pažnju, izvršne funkcije i sposobnost rješavanja problema (Hillman i sur., 2008). Wang i sur. (2023) navode kako su ovi učinci povezani s povećanom neuroplastičnošću. To omogućuje mozgu da se bolje prilagodi, stvara nove neuronske veze i poboljša sposobnost učenja i pamćenja. Učenici koji redovito sudjeluju u tjelesnim aktivnostima pokazuju bolju akademsku izvedbu, veću angažiranost u učionici i bolju sposobnost usmjerenja pažnje na zadatke. Osim poboljšanja kognitivnih funkcija, TZK ima ključnu ulogu u održavanju mentalnog zdravlja učenika. Tjelesna aktivnost djeluje kao prirodni antidepresiv, potičući proizvodnju endorfina i drugih neurotransmitera koji poboljšavaju raspoloženje i smanjuju razinu stresa i anksioznosti. Ovo je posebno važno u školskom okruženju gdje su učenici često izloženi visokim zahtjevima i pritiscima. Redovita tjelesna aktivnost može poboljšati emocionalnu stabilnost učenika, smanjujući rizik od razvoja depresije i drugih mentalnih poremećaja (Arufe-Giraldez i sur., 2023).

2.3 SOCIJALNI RAZVOJ I EMOCIONALNE VJEŠTINE

TZK igra ključnu ulogu u razvoju socijalnih i emocionalnih vještina kod učenika. Sudjelovanje u timskim sportovima i grupnim aktivnostima omogućuje učenicima da razviju važne socijalne vještine uključujući suradnju, komunikaciju i rješavanje sukoba. Takve aktivnosti ne samo da poboljšavaju međuljudske odnose u školi, već također pripremaju učenike za buduće izazove u osobnim i profesionalnim odnosima (Cale, 2023). Kroz zajednički rad i interakciju, učenici uče kako učinkovito surađivati, slušati druge i poštovati različita gledišta, što je ključno za uspjeh u životu (Longobardi i sur., 2018). Aktivnosti koje zahtijevaju timski rad i suradnju također doprinose izgradnji osjećaja zajedništva i pripadnosti što dodatno smanjuje rizik od socijalne izolacije i vršnjačkog nasilja (Wang i sur., 2023). TZK također doprinosi razvoju emocionalne inteligencije koja uključuje sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i upravljanja vlastitim emocijama. Osim svojih razvija se sposobnost prepoznavanja i odgovaranja na emocije drugih. Kroz sudjelovanje u sportu učenici se suočavaju s raznim emocionalnim izazovima, od pobjeda do

poraza. To im pomaže da nauče kako regulirati svoje emocije i kako se nositi s frustracijama. Ove vještine emocionalne regulacije ključne su za izgradnju otpornosti i sposobnosti suočavanja sa stresom, što je važno za emocionalno zdravlje i dobrobit učenika (Cale, 2023). Uz to, TZK igra ključnu ulogu u promicanju inkluzije i prevenciji vršnjačkog nasilja. Sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima pomaže u smanjenju socijalne izolacije i potiče osjećaj zajedništva među učenicima. Aktivnosti koje uključuju timski rad i suradnju mogu pomoći u izgradnji pozitivnih odnosa među učenicima i smanjenju incidencije vršnjačkog nasilja. Kroz sport i fizičke aktivnosti učenici uče važnost poštovanja i empatije prema drugima bez obzira na njihove razlike (Longobardi i sur., 2018).

2.4 DUGOROČNI UČINCI I OBLIKOVANJE ŽIVOTNIH NAVIKA

Arufe-Giraldez i sur. (2023) tvrde kako je jedan od ključnih ciljeva TZK-a poticanje učenika da usvoje zdrave životne navike koje će ih pratiti kroz cijeli život. Istraživanja pokazuju da redovita tjelesna aktivnost tijekom djetinjstva povećava vjerojatnost da će učenici zadržati ove navike i u odrasloj dobi, smanjujući rizik od razvoja kroničnih bolesti i poboljšavajući kvalitetu života. TZK također ima važnu ulogu u obrazovanju učenika o zdravom načinu života. Kroz integrirane programe koji kombiniraju tjelesnu aktivnost s edukacijom o prehrani, mentalnom zdravlju i higijeni, učenici razvijaju svijest o važnosti zdravlja i stječu vještine koje su im potrebne za donošenje informiranih odluka o svom zdravlju. Ovo obrazovanje ne samo da poboljšava individualno zdravlje učenika, već ima i šire društvene implikacije, smanjujući zdravstvene troškove i promičući zdravlje unutar zajednice (Sallis i sur., 2012). U konačnici, TZK doprinosi stvaranju zdravijih generacija koje su bolje opremljene za suočavanje s izazovima modernog života. Ulaganje u kvalitetne programe TZK-a nije samo ulaganje u zdravlje pojedinaca, već i u zdravlje i prosperitet cijele zajednice. Učenici koji usvoje zdrave navike kroz TZK programe imaju veću vjerojatnost da će postati aktivni, zdravi i produktivni članovi društva (Sallis i sur., 2012).

3. NASILJE

Nasilje je univerzalan i kompleksan fenomen koji obuhvaća različite oblike agresivnog ponašanja, od fizičkog do emocionalnog zlostavljanja. Svjetska zdravstvena organizacija definira nasilje kao namjernu primjenu fizičke sile ili moći bilo kao prijetnju ili stvarno koja rezultira ili ima potencijal

da rezultira ozljedama, psihološkom štetom, smrću ili razvojnim problemima. Iza ove definicije skriva se širok spektar iskustava i oblika nasilja koji se manifestiraju u raznim kontekstima, uključujući obitelji, škole, radna mjesta i šire društvo (World Health Organization, 2002). Fizičko nasilje kao najvidljiviji oblik nasilja uključuje uporabu fizičke sile s ciljem nanošenja ozljeda ili boli. Heise (1998) navodi da psihičko nasilje koje je često manje vidljivo, može uključivati manipulaciju, zastrašivanje, prijetnje ili ponižavanje s ciljem da se žrtva osjeća nemoćno i bezvrijedno. Verbalno nasilje koje se često manifestira kroz uvrede i ponižavanja također ima duboke posljedice na emocionalno zdravlje žrtava (Sharp i sur., 1994). Krug i sur. (2002). istražili su kako se u posljednjih nekoliko desetljeća svijest o različitim oblicima nasilja značajno povećala zahvaljujući istraživanjima i javnim kampanjama. One ističu štetne učinke nasilja na pojedince i društvo. Posebno je značajno povećanje svijesti o rodno uvjetovanom nasilju koje uključuje nasilje nad ženama i djecom. Često je utemeljeno na neravnopravnim društvenim strukturama i kulturnim normama koje podržavaju dominaciju i kontrolu (Heise, 1998). Nasilje se ne događa u vakuumu; ono je često rezultat složenih interakcija između individualnih, obiteljskih, zajedničkih i društvenih čimbenika. Na individualnoj razini osobna povijest nasilja, zloupotreba supstanci, mentalni poremećaji i nedostatak socijalnih vještina mogu povećati rizik od nasilnog ponašanja. Na razini obitelji, disfunkcionalni odnosi, financijski problemi i povijest zlostavljanja u obitelji često pridonose ciklusu nasilja (Heise, 1998). Na društvenoj razini ekonomska nejednakost, socijalna isključenost i kulturne norme koje podržavaju agresiju i dominaciju dodatno potiču nasilje (Patel i Burkle, 2012). Urbanizacija je jedan od društvenih fenomena koji je posljednjih godina stavljen pod povećalo kada je riječ o nasilju. Brzi rast gradova koji često prati povećanje socijalnih nejednakosti i siromaštva stvara plodno tlo za nasilje, posebno među mladima. U takvim uvjetima osjećaj beznađa, frustracije i besperspektivnosti može eskalirati u nasilno ponašanje. Bilo u obliku kriminala, nasilja u obitelji ili međuvršnjačkog nasilja (Patel i Burkle, 2012). Tehnologija je uvela nove dimenzije u problematiku nasilja. S jedne strane, kibernetičko nasilje koje uključuje prijetnje, uznemiravanje i zlostavljanje putem interneta postalo je rastući problem, posebno među mlađim generacijama (Freire-Obregón i sur., 2022). Anonimnost i lakoća pristupa informacijama na internetu omogućuju počiniteljima da vrše nasilje s manje straha od posljedica. S druge strane, tehnologija pruža nove alate za prevenciju i intervenciju. Napredni sustavi video nadzora opremljeni umjetnom inteligencijom mogu identificirati nasilne situacije u stvarnom vremenu, omogućujući bržu reakciju i smanjenje štete (Freire-Obregón i sur., 2022). Posljedice nasilja

dalekosežne su i često tragične. Osim fizičkih ozljeda koje mogu biti privremene ili trajne, žrtve nasilja često nose i duboke psihološke ožiljke. Depresija, anksioznost, posttraumatski stresni poremećaj i druge mentalne bolesti često su posljedica nasilja. To sve dodatno komplicira oporavak žrtava i njihovu reintegraciju u društvo. Osim toga, nasilje ima i ekonomske posljedice uključujući troškove zdravstvene skrbi, gubitak produktivnosti i povećanu potrebu za socijalnim uslugama (Krug i sur., 2002). U odgovoru na ovaj kompleksan problem, prevencija nasilja postala je ključni prioritet za vlade, nevladine organizacije i zajednice širom svijeta. Prevencijski programi usmjereni na edukaciju i podizanje svijesti o štetnim učincima nasilja, promicanje nenasilne komunikacije i rješavanja sukoba mirnim putem te podrška žrtvama nasilja pokazali su se učinkovitim u smanjenju učestalosti nasilja. Također, zakonodavne inicijative koje ciljaju na smanjenje dostupnosti oružja, zloupotrebe supstanci i diskriminacije doprinose stvaranju sigurnijih zajednica (Freire-Obregón i sur., 2022). U konačnici, nasilje ostaje jedan od najizazovnijih problema suvremenog društva. Razumijevanje složenih uzroka nasilja i njegovo učinkovito suzbijanje zahtijeva zajednički napor na svim razinama društva. Uključivanje svih sektora – od obrazovanja i zdravstva do pravosudnog sustava i medija – ključno je za izgradnju društva u kojem će svi njegovi članovi moći živjeti u sigurnosti i dostojanstvu (Krug i sur., 2002).

4. VRŠNJAČKO NASILJE

Olweus (1993) navodi kako je vršnjačko nasilje, poznato kao i bullying, ozbiljan je problem koji ima dubok utjecaj na psihosocijalni razvoj djece i adolescenata. Ovaj oblik nasilja obuhvaća različite vrste agresivnog ponašanja, uključujući fizičko nasilje, verbalne napade, emocionalno zlostavljanje i sve više, kibernetičko nasilje. Posljedice vršnjačkog nasilja mogu biti izrazito teške i dugotrajne, uključujući razvoj depresije, anksioznosti, posttraumatskog stresnog poremećaja. U nekim slučajevima uključuje suicidalne misli i ponašanje. Dugoročne posljedice ovih oblika nasilja ne utječu samo na žrtve, već i na počinitelje, promatrače i širu zajednicu (Olweus, 1993). Fizičko nasilje kao najočitiiji oblik vršnjačkog nasilja često uključuje udarce, guranje pa čak i ozbiljnije napade. Međutim, emocionalno i socijalno zlostavljanje poput izolacije iz društvene grupe, širenja glasina ili ponižavanja, može biti jednako štetno iako su njegovi učinci manje vidljivi. Verbalno zlostavljanje poput vrijeđanja, omalovažavanja i ismijavanja također može ostaviti trajne posljedice na samopouzdanje i psihičko zdravlje žrtava (Sharp i sur., 1994). Sve

veći problem predstavlja kibernetičko nasilje koje se odvija putem interneta i digitalnih tehnologija. Ovaj oblik nasilja posebno je opasan jer se može dogoditi u bilo koje vrijeme, bez fizičke prisutnosti nasilnika i može se brzo proširiti među velikim brojem ljudi. Wong i sur. (2014) upozoravaju da su žrtve kibernetičkog nasilja često izložene kontinuiranom zlostavljanju koje može trajati danima, tjednima pa čak i mjesecima, uz minimalnu mogućnost obrane. Anonimnost koju pružaju digitalne platforme dodatno otežava identifikaciju počinitelja i učinkovito zaustavljanje nasilja. Školska klima i kultura igraju ključnu ulogu u pojavi i prevenciji vršnjačkog nasilja. Istraživanja pokazuju da su škole s pozitivnom klimom u kojima se potiče suradnja, međusobno poštovanje i inkluzivnost manje sklone nasilnim incidentima. Nastavnici kao ključni akteri u školskom okruženju moraju biti stručno usavršeni da prepoznaju znakove nasilja i pravovremeno interveniraju. Učitelji koji su svjesni dinamike vršnjačkih odnosa mogu značajno smanjiti učestalost nasilja kroz primjenu odgovarajućih pedagoških strategija i promicanje socijalno-emocionalnog učenja (van der Ploeg i sur., 2017). Espelage i Swearer (2003) ističu kako roditelji također igraju presudnu ulogu u prevenciji vršnjačkog nasilja. Otvorena komunikacija s djecom o njihovim svakodnevnim iskustvima u školi, praćenje njihovih društvenih interakcija te osiguravanje emocionalne podrške ključni su za prepoznavanje ranih znakova nasilja. Roditelji koji su aktivno uključeni u školske aktivnosti i redovito komuniciraju s nastavnicima imaju veću šansu prepoznati probleme u ranoj fazi i poduzeti potrebne korake za zaštitu svoje djece. Programi prevencije vršnjačkog nasilja poput Olweusovog programa prevencije bullyinga pokazali su se iznimno učinkovitim u smanjenju broja slučajeva nasilja u školama koje dosljedno provode ove inicijative. Ovi programi obuhvaćaju sve razine školske zajednice, od učenika do školskog osoblja te su usmjereni na stvaranje kulture nenasilja i međusobnog poštovanja. Programi prevencije uključuju edukaciju o prepoznavanju znakova nasilja, razvoj socijalnih vještina među učenicima te stvaranje podržavajućeg okruženja koje obeshrabruje nasilno ponašanje (Olweus, 2004; Gaffney i sur., 2019). U novije vrijeme istraživači se sve više fokusiraju na dugoročne posljedice vršnjačkog nasilja, ne samo za žrtve, već i za počinitelje i promatrače. Dugotrajna izloženost nasilju može imati ozbiljne posljedice na socijalni i akademski razvoj djece, uključujući niži akademski uspjeh, socijalnu izolaciju pa čak i delinkventno ponašanje u kasnijem životu. Craig i Pepler (2007) upozoravaju da je vršnjačko nasilje povezano s povećanim rizikom od društvene marginalizacije i trajnih emocionalnih problema, što naglašava potrebu za cjelovitim pristupom u prevenciji i intervenciji. Osim školskog okruženja, važnost uključivanja cijele zajednice u

prevenciju vršnjačkog nasilja postaje sve očitija. Suradnja između škola, roditelja, lokalnih organizacija i šire zajednice ključna je za stvaranje sigurnog okruženja u kojem se različitosti poštuju, a nasilju nema mjesta. Programi prevencije nasilja koji uključuju zajednicu ne samo da smanjuju incidenciju nasilja, već i potiču socijalnu koheziju i razvoj pozitivnih društvenih normi koje promiču nenasilje (Rigby, 2003). Konačno, socijalno-emocionalno učenje postaje sve važnija komponenta u borbi protiv vršnjačkog nasilja. Socijalno-emocionalno programi koji su integrirani u školski kurikulum pomažu učenicima da razviju ključne vještine za upravljanje emocijama, izgradnju zdravih odnosa i rješavanje sukoba na konstruktivan način. Gaffney i sur. (2019) ističu da su škole koje provode socijalno-emocionalno programe uspješnije u smanjenju nasilja među učenicima jer ove vještine potiču učenike da razumiju i cijene tuđe osjećaje, što smanjuje sklonost nasilju.

5. TZK I VRŠNJAČKO NASILJE

5.1 NASTAVNICI I VRŠNJAČKO NASILJE U TZK

Martins i suradnici (2018) tvrde kako učitelji imaju ključnu ulogu u podizanju svijesti o nasilju, razvijanju dosljednih politika protiv njega i pružanju podrške i vještina kako za žrtve, tako i za počinitelje nasilja. Time se stvara sigurno okruženje za učenike. Istraživanja pokazuju da se vršnjačko nasilje može smanjiti kroz intervencijske programe uključene u kurikulum tjelesnog odgoja i stvaranjem prikladnog okruženja (Jiménez-Barbero i sur., 2020). Učitelji mogu biti neophodni u prevenciji nasilja svojim stavovima i ponašanjem prema njemu. Oni su u posebno važnoj poziciji za prevenciju nasilja jer su često prisutni kad se nasilje događa i prvi kontakti za učenike kada dođe do nasilja. (Kurniawan, i sur., 2023). Cilj potpune edukacije nije samo podučavanje tehničkih vještina, već i razvijanje drugih vještina poput timskog rada, učinkovitih komunikacijskih vještina, upravljanja projektima i vremena te sposobnosti koordiniranja vlastitih emocija. S obzirom na to, teško je ocijeniti uspjeh obrazovanja adolescenata bez uzimanja u obzir svih aspekata, uključujući probleme kao što je nasilje u školama. (Montero-Carretero i Cervelló, 2019). Studije sugeriraju da TZK može biti mjesto gdje se nasilje razvija zbog potrebe za pokazivanjem vještina i natjecanja, što može dovesti do ruganja i ismijavanja (Sağın i sur., 2022).

Pristupi poput kooperativnih igara mogu pomoći u smanjenju nasilja u nastavi tjelesnog odgoja. Važno je da učitelji tjelesnog odgoja posvete posebnu pažnju utjecaju nasilja na učenike jer ono može uzrokovati depresiju, poteškoće u socijalizaciji i narušiti odnose s roditeljima. (Martins i sur., 2018).

U vezi s prevencijom nasilja u školama, pristup nastave tjelesnog odgoja koji se fokusira na natjecanje i uspoređivanje među učenicima može negativno utjecati na motivaciju i odnose u razredu. Takav pristup često naglašava pobjedu pod svaku cijenu, što može dovesti do demotivacije i pogoršanja međuljudskih odnosa. S druge strane, nastava koja stavlja naglasak na osobni napredak, suradnju i zajednički rad doprinosi boljem psihološkom stanju učenika i poboljšava međusobne odnose. Učitelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju ovog okruženja, što može imati značajan utjecaj na prevenciju nasilja i odnos prema žrtvama i agresorima. Kada je atmosfera u nastavi tjelesnog odgoja prijateljska, učenici razvijaju bolje socijalne vještine i empatiju. (Benítez-Sillero i sur., 2020).

Mierzwinski i sur. (2019) spominju kako su učenici često motivirani potrebom da pokažu svoje sposobnosti, a kako se uspjeh definira ovisi o kriterijima koje postavljaju učitelji i vršnjaci. Motivacijska klima u tjelesnom odgoju može biti usmjerena na zadatak ili na konkurenciju. Učitelji mogu značajno utjecati na ovu klimu, što direktno utječe na prevenciju nasilja i odnose među učenicima. Postoje dokazi da šale učitelja, posebno muških, na račun učenika s manje sportskih sposobnosti mogu doprinositi nasilju u nastavi tjelesnog odgoja. Neki učitelji mogu čak normalizirati nasilna ponašanja i poticati nasilje među mladima, a neki su i promovirali agresiju kroz neprikladne kurikularne odluke i rujanje. (Benítez-Sillero i sur., 2020) S druge strane, Martins i suradnici (2018) naglašavaju da brižan i podržavajući učiteljski pristup može poboljšati prosocijalno ponašanje i smanjiti nasilje. Empatija je ključna za razvoj takvog pozitivnog okruženja. Također primjećuju smanjenje fizičkog i verbalnog nasilja nakon provedbe programa suradničkih igara. Twemlow i sur., (2005) koristili su tehnike uloga i borilačkih vještina kako bi pomogli djeci da nauče samokontrolu i poštovanje. Razvili su inkluzivni program tjelesnog odgoja koji je smanjio nasilje među djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Ukratko, tjelesni odgoj može značajno pomoći u razvoju vještina i stavova koji doprinose prevenciji nasilja i poboljšanju školske zajednice (Hickson i Fishburne, 2005).

Iako su škole u Španjolskoj dugo bile pasivne u pristupu nasilju među tinejdžerima, rastuća zabrinutost zbog prevalencije i društvenih posljedica dovela je do povećanog interesa za ulogu učitelja u borbi protiv nasilja. S druge strane, kontrolirajući stil nastave karakteriziran autoritarnim stavovima povezan je s nižim zadovoljstvom učenika, povećanim stresom i agresijom. Stoga je važno analizirati kako različiti stilovi nastave i otpornost utječu na ponašanja nasilja (Hernández De Frutos i sur., 2014). Prema istraživanju kojeg su provodili Montero-Carretero i Cervelló, (2019) cilj je bio analizirati utjecaj stilova nastave učitelja TZK na otpornost učenika i nasilnog ponašanja. Također, potrebno je razviti ili prilagoditi instrumente za mjerenje tih čimbenika u različitim jezicima i kulturama. Postavljena je hipoteza da će stil u kojem učenik dobiva veliku količinu podrške od učitelja pozitivno utjecati na otpornost i smanjenje nasilja. S druge strane, kontrolirajući stil u kojem učenik ne dobiva dovoljno podrške biti će povezan s višim razinama nasilja. Cilj ove studije bio je istražiti kako stilovi poučavanja koje studenti percipiraju utječu na njihovu otpornost i na pojavu nasilničkog ponašanja u tjelesnom odgoju. U istraživanju je sudjelovalo 537 učenika, oba spola, u dobi od 11 do 15 godina iz škola u provinciji Alicante u Španjolskoj. Studija je provedena u jednom trenutku. Rezultati su pokazali da nasilničko ponašanje raste ako učenici doživljavaju učiteljevu kontrolu dok opada ako učenici osjećaju da ih učitelj podržava u donošenju vlastitih odluka. Također, ako su učenici otporniji manje su skloni postati žrtve nasilja dok povećana percepcija kontrolirajućeg stila učitelja povećava vjerojatnost da će biti žrtve nasilja. Analiza je pokazala da podrška od strane učitelja indirektno smanjuje vjerojatnost da će učenici postati žrtve nasilja, a otpornost igra važnu ulogu u tom procesu. Ovi nalazi su korisni za učitelje tjelesnog odgoja koji žele spriječiti nasilje i pružaju važne smjernice za stilove poučavanja koje treba koristiti.

U istraživanju koje su proveli Kurniawan, i sur. (2023). korišten je kvalitativni dizajn kako bi se ispitali stavovi učitelja tjelesnog odgoja o nasilju u osnovnim školama. Podaci su prikupljeni putem dubinskih intervjua i anketa. Odabrani su učitelji tjelesnog odgoja iz 35 okruga u Središnjoj Javi (Indonezija), a instrumenti su uključivali upitnike odobrene od stručnjaka. Podaci su analizirani induktivnim pristupom, kodiranjem i grupiranjem odgovora u teme. Među karakteristikama sudionika prosječna dob muškaraca bila je 35 godina s 10 godina iskustva, dok su žene imale prosječno 30 godina i 7 godina iskustva. Rezultati analize pokazali su četiri glavne teme: svijest učitelja o mogućem nasilju u tjelesnom odgoju, važnost odabira modela učenja za

smanjenje nasilja, tjelesni odgoj kao potencijalni okidač za nasilje i utjecaj nasilja na učenike u tjelesnom odgoju. Te rezultate opisali su na ovaj način:

1. Svijest učitelja o mogućem nasilju u tjelesnom odgoju

Rezultati ispitivanja pokazali su da većina učitelja tjelesnog odgoja prepoznaje mogućnost nasilja u obliku ruganja, uvreda, vikanja, guranja, vučenja, udaranja i drugih nasilnih radnji tijekom tjelesnog odgoja. Učitelji su primijetili da se nasilje često javlja tijekom igre, osobito u višim razredima osnovne škole. Oni su istaknuli da natjecateljski elementi igre mogu povećati rizik od nasilja jer djeca teže biti najbolja i često rugaju ili nasilno postupaju prema onima koji su slabiji. Učitelji su naglasili da je važno pratiti ovu dinamiku i reagirati na vrijeme kako bi se spriječilo nasilje i zaštitili učenici koji su žrtve.

2. Važnost odabira modela učenja za smanjenje nasilja

Prema nekim učiteljima, smanjenje natjecateljskih aktivnosti u nastavi može pomoći u smanjenju nasilja. Na primjer, jedan učitelj je sugerirao korištenje modela kao što su projektno-bazirano učenje ili učenje bazirano na problemima koji smanjuju fizički kontakt i natjecanje, a time i mogućnost nasilja. Drugi učitelj je dodao da je ključno prilagoditi metode učenja karakteristikama učenika i koristiti više aktivnosti koje se temelje na rješavanju problema u timovima, bez natjecateljskog elementa. Iako ove metode mogu pomoći u smanjenju nasilja, nisu potpuno učinkovite u njegovom potpunom uklanjanju.

3. Tjelesni odgoj kao potencijalni okidač za nasilje

Nastava tjelesnog odgoja može biti okidač za nasilje, posebno kada uključuje natjecateljske igre. Mnogi učitelji primjećuju da učenici često ne mogu kontrolirati svoje emocije tijekom igara, što može dovesti do nasilničkog ponašanja. Na primjer, neki učitelji su primijetili da učenici koji se natječu mogu postati nepristojni jer misle da samo pokazuju kako se pravilno igra. Drugi učitelji ističu da učenici pod velikim pritiscima zbog dodatnih aktivnosti mogu postati agresivni kada osjećaju slobodu izražavanja tijekom tjelesnog odgoja. Istraživanja potvrđuju da tjelesni odgoj često služi kao prostor gdje se nasilje može manifestirati, osobito u osnovnoj školi. Natjecateljski

karakter nastave i specifična priroda učenika mogu dovesti do podrugivanja i nasilničkog ponašanja. Ovo predstavlja ozbiljan izazov u nastojanju da se smanji nasilje u školama.

4. Utjecaj nasilja na učenike u tjelesnom odgoju

Nasilje u nastavi tjelesnog odgoja ozbiljno utječe na učenike. Učitelji su primijetili da učenici koji su žrtve nasilja često gube interes za sudjelovanje u sportskim aktivnostima. Neki od njih čak biraju sjediti sa strane tijekom nastave umjesto da se uključe. Ovo može dovesti do osjećaja depresije i dodatno pogoršati njihovo stanje. Roditelji se također angažiraju u praćenju situacije svoje djece zbog nasilja. Često dolaze u školu kako bi se informirali o tome što se događa tijekom nastave tjelesnog odgoja i kako se njihova djeca osjećaju. Ova suradnja između škole i obitelji pokazuje koliko je važno raditi zajedno kako bi se riješio problem nasilja. Zato je ključno da nastavnici tjelesnog odgoja stvore sigurno i podržavajuće okruženje u kojem će svi učenici moći sudjelovati u aktivnostima. Time se može pomoći u prevenciji nasilja i potaknuti uključivanje svih učenika u nastavu.

Ovo istraživanje je provedeno kako bi se ispitala uloga tjelesnog odgoja u nasilju među učenicima osnovnih škola, s naglaskom na percepciju učitelja tjelesnog odgoja o tom pitanju. Prema izjavama učitelja, nasilje među vršnjacima u nastavi tjelesnog odgoja često se manifestira u obliku ruganja, uvreda, povlačenja, guranja, pa čak i udaranja. Nasilje se češće pojavljuje kod dječaka nego kod djevojčica. Istraživanja potvrđuju da je fizičko, psihološko, verbalno i seksualno nasilje prisutno kod učenika osnovnih škola (Wicaksono i sur., 2022). U ovom istraživanju, iako se verbalno i fizičko nasilje češće javlja, socijalno nasilje također predstavlja značajan problem u nastavi tjelesnog odgoja. Učitelji ističu da učenici u tjelesnom odgoju često ne mogu kontrolirati svoje emocije i izraze, što može dovesti do nasilja, posebno u natjecateljskim situacijama. Neki učitelji koriste kazne za počinitelje nasilja, kao što su isključenja iz nastave ili vođenje loših evidencija, ali to ne eliminira u potpunosti nasilje. Nekim učiteljima nasilje u tjelesnom odgoju čini se normalnim ili kao neozbiljna šala, što može otežati borbu protiv njega (Ghofur i sur., 2022).

Prevencija nasilja i cyberbullyinga veliki je izazov za društvo i obrazovni sustav. U radu u kojem su sudjelovali Benítez-Sillero i sur. (2020), pitanje je bilo kako su povezani nasilje u školi i tjelesni

odgoj, uključujući i vezu s cyberbullyingom. Odredili su nekoliko preporuka za unapređenje kurikuluma tjelesnog odgoja kako bi se spriječili nasilje i cyberbullying:

Osobni aspekti:

- **Motivacijska klima:** Učitelji bi trebali poticati motivacijsku klimu koja se fokusira na osobni napredak i suradnju, a ne na uspoređivanje i natjecanje. Ovo pomaže u stvaranju pozitivne atmosfere koja motivira učenike i poboljšava odnose među njima (Moyano i sur., 2018)
- **Razvijanje vještina:** Učiti učenike vještinama poput samoregulacije, samokontrole, emocionalne kontrole i empatije. Ovo može smanjiti sukobe i poboljšati međusobne odnose (Brown i sur., 2011).
- **Poticanje aktivnosti:** Osvježiti nastavu tako da uključuje aktivnosti koje stimuliraju pozitivne psihološke aspekte povezane sa sportom, kao što su samopouzdanje i emocionalna ravnoteža, što može pomoći u prevenciji nasilja i cyberbullyinga (Baranov i Rozhina, 2017).

Kontekstualni aspekti:

- **Suradničke metode:** Koristiti metodologije koje potiču suradnju i formirati grupe gdje se izbjegava nejednakost. Time se ne samo promiču motorički ciljevi, već i afektivni i socijalni te prosocijalno ponašanje (Garaigordobil i sur., 2009).
- **Stručno usavršavanje o nasilju:** Provoditi aktivnosti koje pomažu učenicima da razumiju što je nasilje i cyberbullying uključujući prepoznavanje uloga, dinamike i strategija za suočavanje s njima (Calmaestra i sur., 2019)

Stručno usavršavanje za nastavnike:

- **Edukacija učitelja:** Razviti specijalizirane programe obuke za učitelje TZK kako bi se poboljšalo njihovo znanje i sposobnosti u suočavanju s nasiljem. To može uključivati istraživačke projekte u učionicama i evaluaciju učinkovitosti specifičnih programa. (Martins,i sur., 2018).

- **Stvaranje smjernica:** Pružiti znanstveno utemeljene smjernice za nastavnike, s obzirom na njihov utjecaj na stavove i ponašanje učenika. Učitelji TO-a često su uzori u promicanju dobrih međuljudskih odnosa i opće koegzistencije (Gano-Overway, 2013).

5.2 UČENICI I VRŠNJAČKO NASILJE U TZK

Razlozi za nasilje tijekom satova TZK-a mogu biti različiti. Učenici se tijekom ovih satova bave fizičkim aktivnostima, izražavaju emocije kroz igre i natječu se u timovima. Aktivnosti koje uključuju fizički kontakt poput nogometa ili ragbija često rezultiraju višim stopama agresije među učenicima. S druge strane, u sportovima bez kontakta kao što su odbojka i atletika, nema nasilnih ponašanja (Koc, 2017). Svlačionice u kojima se učenici presvlače i nose sportsku odjeću često otkrivaju oblik tijela te mogu postati mjesta zadirivanja i verbalnog nasilja (Vaillancourt i sur., 2010). Istraživanje O'Connora i Graber (2014) pokazalo je da su učenici često bili izloženi verbalnom nasilju zbog izgleda, tjelesne građe, sportske odjeće ili donjeg rublja koje su nosili u svlačionici. Nadalje, tjelesna kondicija, motoričke vještine i fizički izgled često služe kao sredstvo za stjecanje statusa i prihvaćanje među vršnjacima. Zbog toga su učenici s lošijim fizičkim vještinama ili nižim statusom unutar grupe često ignorirani prilikom biranja timova za igre (Hill, 2015). Montero-Carretero i Cervelló (2019) navode da učenici koji se upuštaju u nasilno ponašanje često to čine kako bi stekli veći status i moć unutar grupe. Ove ambicije obično dolaze na račun onih koji su fizički slabiji, koji možda nemaju vještine potrebne za izvođenje motoričkih zadataka ili koji se razlikuju po tjelesnoj konstituciji poput pretilosti ili prekomjerne tjelesne mase. U tom kontekstu TZK može posebno istaknuti najranjivije učenike pred potencijalnim agresorima. Razlozi su u prostoru u kojem se TZK provodi i u zahtjevima predmeta koji uključuju javno prikazivanje. U TZK-u, odnosi među mladima drugačiji su nego u drugim predmetima i često uključuju fizički kontakt. Zato, umjesto da se mogu povući od svojih agresora žrtve su prisiljene na stalnu interakciju s njima. Ova ideja potvrđena je istraživanjem američkih učenika koje je pokazalo da su žrtve nasilja imale više sati TZK nego oni koji nisu bili žrtve, što sugerira da bi TZK mogao biti ključan prostor za razvoj nasilničkog ponašanja. S druge strane, García-Hermoso i sur. (2020) ističu da učenici koji ne sudjeluju u tjelesnim aktivnostima češće doživljavaju ili sudjeluju u nasilju. Štoviše, TZK bi također mogao biti idealno mjesto za prepoznavanje i rješavanje nasilja.

Bavljenje tjelesnom aktivnošću, posebno nenatjecateljskom, izvrstan je način za prenošenje pozitivnih vrijednosti i poticanje prosocijalnog ponašanja među učenicima. To može biti vrlo korisno u prevenciji nasilja i smanjenju rizika od razvoja agresivnog ponašanja (González i sur., 2016). Méndez i suradnici (2019) ističu da natjecateljski sportovi ponekad mogu imati negativne društvene posljedice poput nasilja među sportašima, dok nenatjecateljske aktivnosti, osobito one koje su dio obrazovanja imaju pozitivan učinak. TZK pruža idealno okruženje za ove aktivnosti. Nasilje se među sportašima često događa zbog pritiska društvenih normi, osobito u vezi s rodnim ulogama te utjecaja vršnjaka ili trenera. Kowalski (2017) također upozorava na vrijednosti povezane sa sportom poput pobjeđivanja pod svaku cijenu i korištenja moći za kontrolu drugih koje mogu pridonijeti nasilju. U ovom kontekstu treneri imaju ključnu ulogu jer njihov pristup i stavovi mogu značajno utjecati na to hoće li se učenici suočavati s nasiljem u cilju postizanja sportskih uspjeha. U školskom okruženju učitelji tjelesnog odgoja igraju važnu ulogu u oblikovanju iskustava svojih učenika i mogu pridonijeti stvaranju pozitivnog i podržavajućeg okruženja (González i sur., 2016)

Iako je mnogo istraživanja posvećeno nasilju u školama, manje se zna o tome koliko se nasilja događa tijekom nastave tjelesne i zdravstvene kulture (TZK). Neka istraživanja ipak sugeriraju da su satovi TZK-a često mjesto nasilja u školama diljem svijeta (Jiménez-Barbero i sur., 2020). Primjerice, Vaillancourt i suradnici (2010) otkrili su da je 43% kanadskih učenika bilo zadirkivano u dvorani za tjelesni odgoj, a 44% u svlačionicama. U SAD-u, istraživanje Gano-Overwaya (2013) pokazalo je da je 28% učenika srednjih škola doživjelo nasilje tijekom satova TZK-a, dok je 15% priznalo da su oni bili ti koji su maltretirali druge. Slično je i u Europi gdje je studija Melima i sur. (2015) pokazala da je gotovo trećina portugalskih učenika iskusila nasilje tijekom satova TZK-a. Prema istraživanjima, između 10% i 35% učenika doživljava zlostavljanje, a nastava TZK često je povezana s ovim problemom. Žrtve zlostavljanja često izbjegavaju TZK što može dovesti do većeg izostajanja iz škole i propuštanja koristi koje tjelesna aktivnost nudi. Međutim, TZK može igrati ključnu ulogu u prevenciji zlostavljanja kroz poticanje izražavanja emocija i razvoj socijalnih vještina. (Jiménez-Barbero i sur., 2020). Studija koju su proveli Kuntsche i suradnici (2006) na uzorku od 6.024 poljska adolescenta pokazala je da je više od 15% ispitanika priznalo sudjelovanje u fizičkom nasilju, dok je 31,4% sudjelovalo u verbalnom, a 12,4% u socijalnom obliku nasilja. Baranov i Rozhina (2017) tvrde da razvijanje kulture tjelesne aktivnosti može

učinkovito spriječiti cyberbullying tako što povećava sposobnost adolescenata da se nose sa stresom. Njihovo istraživanje pokazuje da adolescentni sportaši u usporedbi s onima koji se ne bave sportom imaju bolje strategije samoregulacije i upravljanja stresom te su manje sklone cyberbullyingu. Melim i suradnici (2015) otkrivaju da su mladi sportaši koji se bave sportovima pod okriljem sportskih saveza, posebno timskim i borilačkim sportovima, manje izloženi nasilju nego oni koji se bave samo školskim sportovima. Učenici koji sudjeluju u izvannastavnim sportskim aktivnostima bivaju rjeđe žrtve nasilja nego oni koji se bave akademskim aktivnostima. To je vjerojatno zbog psiholoških koristi koje sport pruža poput bolje samokontrole i emocionalne ravnoteže. Međutim, Mendez i sur. (2019) otkrili su da adolescenti koji su se bavili većom tjelesnom aktivnošću pokazivali veću agresiju i slične razine žrtvovanja nasilja kao i oni s manje tjelesne aktivnosti. Melim i suradnici (2015) primjećuju da su dječaci koji su se bavili konkurentnijim sportovima poput nogometa i atletike imali višu stopu nasilja u usporedbi s onima koji su se bavili manje konkurentnim sportovima poput plesa ili borilačkih vještina. Preporučuje se da se konkurentnost u sportu tretira na način da se promiče samoregulacija i samokontrola.

Nadalje, Borowiec i suradnici (2021) istražuju ulogu podrške vršnjaka, tjelesne težine, spola i dobi u kontekstu vršnjačkog nasilja na satovima tjelesnog odgoja. Istraživanje je obuhvatilo 2.848 učenika iz 12 srednjih škola u Poznańu u Poljskoj. 53% je iznosio postotak djevojčica, a 47% dječaka. Njihova dob bila je između 14 i 16 godina (prosječno 15.03 godina). Za prikupljanje podataka korišteno je klstersko uzorkovanje. Nakon što su ravnatelji i roditelji dali suglasnost, istraživanje je odobreno od strane lokalnog bioetičkog odbora Sveučilišta Karol Marcinkowski u Poznańu. Mjerenje težinskog statusa provedeno je pomoću ljestvice Seca 761 i antropometra. Na temelju visine i težine izračunat je indeks tjelesne mase (BMI) koji je korišten za kategorizaciju učenika u četiri grupe: pothranjeni, normalna tjelesna masa, prekomjerna tjelesna masa i pretilost. Podrška vršnjaka tijekom nastave tjelesnog odgoja procijenjena je pomoću Skale podrške učitelja i vršnjaka. Ova skala uključuje pet pitanja, a rezultati su kategorizirani kao niska, srednja i visoka podrška. Nasilje je istraženo putem upitnika u kojima su učenici označili koliko su puta u posljednja dva mjeseca bili žrtve ili počinitelji fizičkog, verbalnog i socijalnog nasilja. Analizom podataka korištena je multivarijatna regresijska analiza. Ona je omogućila ispitivanje odnosa između nasilja i faktora poput spola, dobi, težinskog statusa i podrške vršnjaka. Rezultati pokazuju da niska podrška vršnjaka povećava vjerojatnost da će učenici biti žrtve fizičkog, verbalnog i

socijalnog nasilja u tjelesnom odgoju. Također, učenici s niskom podrškom vršnjaka skloniji su biti počinitelji fizičkog i socijalnog nasilja. Ovi rezultati su suprotni većini prethodnih istraživanja koja su sugerirala da su počinitelji nasilja obično učenici s visokom podrškom vršnjaka. Prekomjerna tjelesna masa i pretilost povezani su s većom vjerojatnošću da će učenici biti žrtve verbalnog i socijalnog nasilja. Ipak, njihovi rezultati nisu pokazali da su učenici s niskom tjelesnom masom česti počinitelji nasilja, što se razlikuje od nekih ranijih nalaza. Analiza spola pokazuje da su dečki češće žrtve i počinitelji nasilja. To može biti povezano s načinom na koji se muška agresivnost izražava i s biološkim faktorima poput razine testosterona. Mlađi učenici su češće žrtve fizičkog i verbalnog nasilja, dok stariji učenici češće postaju počinitelji fizičkog nasilja. Zaključno, istraživanje je pokazalo da je najčešći oblik nasilja u tjelesnom odgoju socijalno nasilje, dok je verbalno i fizičko nasilje rjeđe. Počinitelji nasilja najčešće prijavljuju verbalno nasilje, slijedi socijalno i fizičko nasilje. U kontekstu tjelesnog odgoja, postoci počinitelja nasilja su viši nego u općem školskom okruženju.

5.3 OSOBE S INVALIDITETOM, TZK I VRŠNJAČKO NASILJE

Nasilje u školama često se događa kroz neravnotežu moći, a diskriminatorno nasilje prema djeci s invaliditetom može biti posebno izraženo. Mladi s invaliditetom često se nalaze na nižem kraju te neravnoteže u društvenim odnosima u školama. Zbog svog invaliditeta ovi mladi se doživljavaju drugačijima od svojih vršnjaka bez invaliditeta što ih čini lakim metama za nasilje (Blake i sur., 2012; Rose i sur., 2012). Istraživanje koje su proveli Lebrun-Harris i suradnici (2018) pokazalo je da su mladi s razvojnim zaostatom žrtve nasilja dva do tri puta češće nego njihovi vršnjaci bez invaliditeta. U nasilju u školama mladi igraju različite uloge: mogu biti žrtve, nasilnici ili se nalaziti u dvostrukoj ulozi nasilnika i žrtve. Studija Rodríguez-Hidalgo i suradnika (2019) pokazala je da je 40% adolescenata s invaliditetom uključeno u tradicionalno nasilje, od čega su 20% žrtve, 10% nasilnici, a 20% imaju dvostruku ulogu. Također su otkrili slične obrasce u diskriminatornom nasilju gdje su dječaci posebno skloni nasilju prema mladima s invaliditetom. Rezultati istraživanja Griffina i sur. (2019) pokazali su da osobe s intelektualnim i razvojnim teškoćama često doživljavaju nasilje od svojih vršnjaka poput vrijeđanja, izopćavanja i fizičkog napada što im

uzrokuje emocionalne poteškoće. Mnogima je bilo teško prepoznati što je nasilje pa ga nisu uvijek mogli prijaviti ili se nositi s njim. Istraživanje je naglasilo da je važno razviti posebne programe podrške koji bi im pomogli da bolje razumiju što je nasilje, kako ga prijaviti i kako se nositi s takvim situacijama, čime bi se poboljšala njihova zaštita i dobrobit.

Mladi s oštećenjem vida posebno su ranjivi kada je riječ o viktimizaciji nasiljem (Ratcliff i sur., 2017). Bear i suradnici (2015) otkrili su da su mladi s oštećenjem vida žrtve nasilja dvostruko češće od svojih vršnjaka bez invaliditeta. U njihovoj studiji, 90,9% žrtava doživjelo je verbalno zlostavljanje, 81,9% socijalno-relacijsko zlostavljanje, a 50% fizičko zlostavljanje. Ovi mladi često doživljavaju nasilje tijekom satova TZK jer su ti satovi često manje strukturirani, a njihove tjelesne razlike su očitije (Ruin i sur., 2021). Učenici s oštećenjem vida često imaju nižu razinu motoričkih sposobnosti i tjelesne aktivnosti u usporedbi sa svojim vršnjacima koji vide, što ih dodatno izlaže riziku od nasilja na satovima TZK (Haegele i sur., 2019; Jimenez-Barbero i sur., 2020). Osim toga, istraživanje Ruina i suradnika (2021) pokazalo je da učenici s oštećenjem vida mogu doživjeti nasilje ne samo od svojih vršnjaka, već i od svojih učitelja, što predstavlja značajnu prepreku njihovom sudjelovanju u TZK.

Tjelesna aktivnost (TA) igra ključnu ulogu u socijalnoj inkluziji i ukupnom mentalnom, fizičkom, socijalnom i duhovnom razvoju učenika s posebnim obrazovnim potrebama, uključujući one sa specifičnim razvojnim poremećajem školskih vještina („specific developmental disorder of scholastic skills“ (SDDSS)). Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, SDDSS se odnosi na specifične probleme u učenju kao što su poteškoće s čitanjem, pisanjem ili matematikom, a često se kombinira i s poteškoćama u motoričkoj koordinaciji (Pontifex i sur., 2014). Ove poteškoće se ponekad javljaju zajedno s drugim dijagnozama poput poremećaja pažnje i hiperaktivnosti (ADHD) (Pontifex i sur., 2014). Mnogi stručnjaci su istraživali kako uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u TZK može poboljšati njihovo zdravlje i kvalitetu života (Block i Obrusnikova, 2007; Wilhelmsen i Sørensen, 2017). Istraživanja pokazuju da tjelesna aktivnost pomaže u smanjenju prepreka za učenje kod djece sa SDDSS dok istovremeno omogućuje socijalnu interakciju koja im je potrebna za emotivni rast (Pontifex i sur., 2014). Nažalost, u školama je česta pojava da su učenici sa SDDSS i drugim posebnim potrebama neopravdano isključeni iz satova TZK. Ova isključenja mogu biti rezultat školskih politika ili jednostavno zbog odluka školskog ravnatelja koji ne propituje liječničke preporuke za oslobađanje učenika od

sudjelovanja (Ješina, 2017). Često se događa da su ti učenici formalno oslobođeni sudjelovanja ili im se daju prilagodbe koje u stvarnosti znače isto kao i potpuno oslobađanje (Wilhelmsen i Sørensen, 2017). Ovaj problem je važan jer ako učenici sa SDDSS nisu dovoljno uključeni u tjelesne aktivnosti tijekom školovanja, kasnije u životu mogu imati ograničene mogućnosti za bavljenje fizičkom aktivnošću. Za učenike sa SDDSS važno je da budu izloženi raznovrsnim tjelesnim aktivnostima i imaju priliku za socijalni kontakt jer u suprotnom mogu imati ograničen pristup tjelesnoj aktivnosti kasnije u životu, što može negativno utjecati na njihovo zdravlje i kvalitetu života (Ješina, 2017). TZK pruža odličnu priliku za prakticiranje tjelesne aktivnosti i inkluziju učenika sa SDDSS s obzirom na to da je obavezni dio obrazovanja u većini europskih zemalja (Wilhelmsen i Sørensen, 2017). Ipak, učenici sa SDDSS (posebno oni s dodatnim posebnim potrebama) nerijetko su neopravdano isključeni iz TZK u osnovnim i srednjim školama. Ovaj proces isključivanja često je posljedica odluka školskih administracija, budući da ravnatelj ili ravnateljica škole ima ovlasti da upravlja procesom oslobađanja učenika od TZK. U većini slučajeva, ravnatelji jednostavno prihvaćaju preporuke liječnika bez dodatnih pitanja i odobravaju oslobađanje ili značajne prilagodbe sadržaja, koje u praksi često znače isto kao i potpuno oslobađanje od nastave TZK (Ješina, 2017).

Štoviše, učenici sa SDDSS imaju veću vjerojatnost da budu isključeni iz TZK u usporedbi s učenicima bez ove dijagnoze (Ješina, 2017). Istodobno, učenici sa SDDSS koji su isključeni iz TZK također su češće prijavljivali da su žrtve nasilja ili sudjelovali u nasilju kao počinitelji, u većem broju nego učenici sa SDDSS koji su sudjelovali u TZK (Pontifex i sur., 2014). Muški spol bio je povezan s počinjenjem nasilja u obje grupe (učenici sa i bez SDDSS), dok je muški spol bio povezan s viktimizacijom samo kod učenika bez SDDSS. Rezultati ove studije mogli bi se iskoristiti za daljnje intervencije usmjerene na poticanje tjelesnih aktivnosti i jačanje odnosa unutar grupe učenika tijekom nastave TZK. Ova otkrića mogu se interpretirati u kontekstu potencijalnih prilagodbi sustava inkluzivnog obrazovanja u Češkoj (Wilhelmsen i Sørensen, 2017). Buduća istraživanja trebala bi se usredotočiti na otkrivanje uzroka povezanosti između isključenja iz TZK i sudjelovanja u nasilju te na identifikaciju razloga za prekomjerna isključenja iz TZK kod učenika s dijagnozom SDDSS (Block i Obrusnikova, 2007). Uklanjanje procedura koje dovode do oslobađanja od TZK na temelju dijagnoze trebalo bi biti sastavni dio cijelog obrazovnog sustava. Primjena sustava potpornih mjera za učenike sa SDDSS koje bi pridonijele unapređenju zdravlja

nužna je u okviru inkluzivnih pristupa. Potencijalni negativni učinci "nepotrebnog" oslobađanja od TZK na psiho-socijalnu dimenziju zdravlja mogu biti daleko opsežniji nego što su toga svjesne profesionalne pedagoške i medicinske zajednice (Ješina, 2017).

6. ZAKLJUČAK

Ovaj rad naglašava ključnu ulogu nastavnika TZK u prevenciji i rješavanju vršnjačkog nasilja. Zbog svoje prisutnosti u aktivnostima koje zahtijevaju intenzivnu interakciju među učenicima, nastavnici TZK često imaju priliku prvi primijetiti znakove nasilničkog ponašanja. Njihova uloga nadilazi podučavanje tjelesnih vještina jer se od njih očekuje i da oblikuju socijalne odnose unutar razreda, promovirajući vrijednosti poput fair playa, suradnje i međusobnog poštovanja. Kroz analizu različitih stilova poučavanja, rad je pokazao da natjecateljski pristupi mogu povećati napetost među učenicima, osobito onima s nižim fizičkim sposobnostima ili nižim socijalnim statusom. Takve metode često dovode do osjećaja isključenosti i mogu potaknuti sukobe i nasilje. Suprotno tome, suradnički pristupi, koji naglašavaju timski rad i podršku stvaraju sigurnije okruženje u kojem učenici razvijaju međusobno povjerenje i pozitivne odnose. Promicanje pozitivne školske klime gdje se potiče inkluzivnost i podrška među učenicima pokazalo se ključnim za smanjenje vršnjačkog nasilja. Posebno je važno osvrnuti se na ranjive skupine učenika, poput onih s invaliditetom i specifičnim razvojnim poremećajem školskih vještina (SDDSS) koji su često izloženi većem riziku od nasilja u školama. Ovi učenici zbog svojih fizičkih ili razvojnih poteškoća mogu biti meta nasilnika, što dodatno naglašava potrebu za prilagodbom nastavnih metoda i sadržaja. Inkluzivni pristupi u nastavi TZK ne samo da poboljšavaju sudjelovanje ovih učenika, već smanjuju njihovu ranjivost i potiču njihovu socijalnu integraciju. Uključivanje svih učenika u aktivnosti doprinosi jačanju osjećaja pripadnosti i smanjuje rizik od marginalizacije. Zaključno, ovaj rad potvrđuje da nastavnici TZK imaju jedinstvenu priliku kroz tjelesne aktivnosti ne samo podučavati fizičke vještine, već i aktivno doprinositi smanjenju nasilja među učenicima. Uvođenjem metoda koje potiču suradnju, empatiju i socijalno-emocionalno učenje, nastavnici mogu značajno doprinijeti stvaranju sigurnijeg i podržavajućeg školskog okruženja. Kontinuirana edukacija nastavnika o prepoznavanju i rješavanju nasilja ključna je kako bi se osigurala njihova učinkovitost u ovoj važnoj ulozi. Preporuča se ulaganje u stručno usavršavanje nastavnika kako bi

razvili alate i strategije za stvaranje inkluzivnog i nenasilnog okruženja, što će dugoročno pridonijeti zdravlju i dobrobiti svih učenika.

7. LITERATURA

1. Arufe-Giraldez, V., Cachón-Zagalaz, J., Romance-García, Á. R., i Zagalaz-Sánchez, M. L. (2023). Physical education, schools and lifelong habits. *Frontiers in Sports and Active Living*. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1180587>
2. Bailey, R. (2022). Defining physical literacy: Making sense of a promiscuous concept. *Sport in Society*, 25(1), 163–180. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1777104>
3. Baranov, A. A., i Rozhina, S. (2017). Physical culture and sports as stress-tolerance-building and adolescent-cyber-bullying-prevention factors. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, 1, 1–8. Preuzeto s <http://www.teoriya.ru/ru/node/5939>
4. Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., i Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98–116. <https://doi.org/10.17105/SPR44-1.98-116>
5. Benítez-Sillero, J. de D., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A. J., i Calmaestra, J. (2020). Prevention and educational intervention on bullying: Physical education as an opportunity. *Movimento*, 26, e26091. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>
6. Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., i Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210–222. <https://doi.org/10.1037/spq0000008>
7. Block, M., i Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
8. Borowiec, J., Król-Zielińska, M., Osiński, W., & Kantanista, A. (2021). Victims and perpetrators of bullying in physical education lessons: The role of peer support, weight

- status, gender, and age in Polish adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17-18), NP9416–NP9435. <https://doi.org/10.1177/08862605211017257>
9. Brown, E., Low, S., Smith, B. H., i Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-443. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087707>
 10. Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Córdoba-Alcaide, F., i sur. (2019). The project “Bullying Prevention of Barça Foundation”: Effectiveness and evaluation. U *World Anti-Bullying Forum*, Dublin. Preuzeto s <https://wabf2019.com/>
 11. Cale, L. (2023). Physical Education: At the Centre of Physical Activity Promotion in Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(11), 6033. <https://doi.org/10.3390/ijerph20116033>
 12. Craig, W., i Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(2), 86–93. <https://doi.org/10.1037/cp2007010>
 13. Espelage, D., i Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
 14. Freire-Obregón, D., Barra, P., i Castrillón-Santana, M. (2022). Inflated 3D ConvNet context analysis for violence detection. *Machine Vision and Applications*, 33(15). <https://doi.org/10.1007/s00138-021-01264-9>
 15. Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., i Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
 16. Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(1), 104–114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>
 17. Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J. I., i Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socioemotional factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 44(5), 468–477. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.09.014>

18. García-Hermoso, A., Hormazabal-Aguayo, I., Oriol-Granado, X., Fernández-Vergara, O., i del Pozo Cruz, B. (2020). Bullying victimization, physical inactivity and sedentary behavior among children and adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01016-4>
19. Ghofur, A., Purwanti, N. S., i Donsu, J. D. T. (2022). Impact of Bullying and Facts on Victims in Elementary Schools. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(T5). <https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.7817>
20. González, J., Ortega, F., Garófano, V., Martínez, A., Sánchez, S., i Díaz, M. (2016). Actividad física de adolescentes: Implicación de sustancias nocivas, modalidad practicada y familia. *Psicología Escolar y Educativa*, 20(1), 13–22. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201908>
21. Griffin, M. G., Fisher, M. H., Lane, L. A., i Morin, L. (2019). In their own words: Perceptions and experiences of bullying among individuals with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(1), 66–74. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.1.66>
22. Haegele, J. A., i Buckley, M. (2019). Physical education experiences of Alaskan youth with visual impairments: A qualitative inquiry. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 113(1), 57–67. <https://doi.org/10.1177/0145482X18818614>
23. Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290. <https://doi.org/10.1177/1077801298004003002>
24. Hernández De Frutos, T., i Del Olmo Vicen, N. (2014). Factors of risk and protection/resilience in adolescent school bullying: Longitudinal analysis. *Revista Internacional de Sociología*, 72(3), 583–608. CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Preuzeto s <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2980305#page=77>
25. Hickson, C., i Fishburne, G. J. (2005). Teacher development: Enhancing effective teaching in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A77-A77. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/297963896_Teacher_development_Enhancing_effective_teaching_in_elementary_school_physical_education

26. Hill, J. (2015). 'If you miss the ball, you look like a total muppet!' Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762–779. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.820695>
27. Hillman, C. H., Erickson, K. I., i Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
28. Janssen, I., i LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
29. Ješina, O. (2017). The phenomenon of unauthorized release of physical education in the Czech education system. *Tělesná kultura*, 40(1), 16–22. <https://doi.org/10.5507/tk.2015.016>
30. Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., i Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
31. Koc, Y. (2017). Relationships between the physical education course sportsmanship behaviors with tendency to violence and empathetic ability. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 169–180. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p169>
32. Kowalski, C. (2017). Coaches' perspectives on bullying. U L. Rosen, K. DeOrnellas, i S. Scott (Ur.), *Bullying in school* (str. 1-18). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9_7
33. Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., i Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization. Preuzeto s <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>
34. Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W., i de Matos, M. G. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 39(6), 908–915. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.06.007>

35. Kurniawan, W. R., Hartono, M., i Navedi, I. S. (2023). The Role of Physical Education on Bullying in Elementary Schools: Perspectives of Physical Education Teachers. Preuzeto s <https://proceeding.unnes.ac.id/icophs/article/view/2696/2152>
36. Lebrun-Harris, L. A., Sherman, L. J., Limber, S. P., Miller, B. D., i Edgerton, E. A. (2018). Bullying victimization and perpetration among U.S. children and adolescents: 2016 National survey of children's health. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2543–2557. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1170-9>
37. Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., i Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
38. Martins, M. D., Silva, S. A., Coelho, D. B., Becker, L. K., i Oliveira, E. C. (2018). Identification of strategies used by Physical Education teachers to prevent bullying. *Motricidade*, 14(SI). <https://doi.org/10.6063/motricidade.16233>
39. Melim, F., Ornelas, M., i Ferreira Leite de Oliveira Pereira, M. B. (2015). A influência da Educação Física no bullying escolar: A solução ou parte do problema? [The influence of physical education in school bullying: The solution or part of the problem?]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 65–84. <https://doi.org/10.35362/rie671264>
40. Mendez, I., Ruiz-Esteban, C., i Ortega, E. (2019). Impact of physical activity on bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01520>
41. Mierzwinski, M., Cock, S., i Velija, P. (2019). A position statement on social justice, physical education, and bullying: A figurational sociological perspective. *Quest*, 71(2), 215–226. Preuzeto s <https://ray.yorks.ac.uk/id/eprint/4730>
42. Montero-Carretero, C., i Cervelló, E. (2019). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 76. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010076>
43. Moyano, A. C., Pacheco, M. M., i Taberner, C. (2018). Psychosocial processes in physical education: Attitudes, strategies, and perceived motivational climate. *Retos*, 19-24. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/330656803_Psychosocial_processes_in_Physical_Education_Attitudes_strategies_and_perceived_motivational_climate

44. O'Connor, J. A., i Graber, K. C. (2014). Sixth-grade physical education: An acculturation of bullying and fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 398–408. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.930403>
45. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
46. Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. U P. K. Smith, D. Pepler, i K. Rigby (Ur.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (str. 13-36). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.003>
47. Patel, R. B., i Burkle, F. M. (2012). Rapid urbanization and the growing threat of violence and conflict: a 21st century crisis. *Prehospital and Disaster Medicine*, 27(2), 194–197. <https://doi.org/10.1017/S1049023X12000568>.
48. Pontifex, M. B., Fine, J. G., da Cruz, K., Parks, A., i Smith, A. L. (2014). The role of physical activity in reducing barriers to learning in children with developmental disorders. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(4), 93–118. <https://doi.org/10.1111/mono.12132>
49. Ratcliff, J. J., Lieberman, L. J., Miller, A. K., i Pace, B. (2017). Bullying as a source of posttraumatic growth in individuals with visual impairments. *Journal of Developmental i Physical Disabilities*, 29(2), 265–278. <https://doi.org/10.1007/s10882-0165-9523-z>
50. Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
51. Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., i Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: Psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research i Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
52. Rose, C. A., Swearer, S. M., i Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45(2), 1–10. <https://doi.org/10.17161/fec.v45i2.6682>
53. Ruin, S., Giese, M., i Haegele, J. A. (2021). Fear or freedom? Visually impaired students' ambivalent perspectives on physical education. *British Journal of Visual Impairment*, 39(1), 20–30. <https://doi.org/10.1177/0264619620961813>

54. Sağın, A. E., Uğraş, S., i Güllü, M. (2022). Bullying in Physical Education: Awareness of Physical Education Teachers. *Physical Culture and Sport, Studies and Research*, 95(1). <https://doi.org/10.2478/pcssr-2022-0010>
55. Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., i Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
56. Sharp, S., Smith, P. K., i Smith, P. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425497>
57. Twemlow, S. W., Fonagy, P., i Sacco, F. C. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: II. The Peaceful Schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4), 282–304. <https://doi.org/10.1521/bumc.2005.69.4.282>
58. Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., i Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0829573509358686>
59. van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., i Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers?. *Journal of School Psychology*, 65, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
60. Wang, N., Liu, X., Mahfooz, M., i Savila, Z. (2023). Examining the impact of physical education and physical skills development on preschoolers' physical and mental health. *Frontiers in Psychology*, 13, 1000653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000653>
61. Wilhelmsen, T., i Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
62. Wicaksono, V. D., Murtadho, N., Arifin, I., i Sutadji, E. (2022). Characteristics of Bullying by Elementary School Students in Indonesia: A Literature Review. *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2021 (IJCAH 2021)*, 618. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211223.222>

63. Wong, D. S. W., Chan, H. C., i Cheng, C. H. K. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.11.006>
64. World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization. Preuzeto s <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>