

Agresivnost u suvremenoj školskoj svakidašnjici - od prevencije do (krizne) intervencije

Hrženjak, Gabrijela

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:953629>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-09**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**AGRESIVNOST U SUVREMENOJ ŠKOLSKOJ
SVAKIDAŠNJICI
- OD PREVENCIJE DO (KRIZNE) INTERVENCIJE**

Diplomski rad

Gabrijela Hrženjak

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**AGRESIVNOST U SUVREMENOJ ŠKOLSKOJ SVAKIDAŠNJICI
- OD PREVENCIJE DO (KRIZNE) INTERVENCIJE**

Diplomski rad

Gabrijela Hrženjak

Mentor: dr.sc. Petar Smontara

Zagreb, 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Povijesni pregled razvoja nasilja	3
3. Socijalni razvoj i rizici u adolescenciji.....	7
3.1. Razvojna obilježja adolescenata	7
3.2. Agresivnost	10
3.3. Oblici nasilja	12
3.3.1. <i>Hostilna i instrumentalna agresija u vršnjačkom nasilju</i>	13
3.3.2. <i>Elektroničko nasilje</i>	17
4. Rizični i zaštitni čimbenici	22
4.1. Privrženost	22
4.2. Roditeljski stilovi odgoja	27
4.3. Bronfenbrennerov model teorije ekološkog razvoja (kao kontekstualni okvir rizičnih i zaštitnih čimbenika mikrosustava)	29
4.3.1. <i>Individualni čimbenici</i>	31
4.3.2. <i>Obiteljski čimbenici</i>	35
4.3.3. <i>Školski čimbenici</i>	37
4.3.4. <i>Lokalna zajednica i širi društveni kontekst</i>	40
5. Prevencija i pedagoška intervencija	42
5.1. Prevencija.....	42
5.1.1. <i>Preventivni programi</i>	43
5.2. Pedagoška intervencija	49
5.3. Uloga pedagoga	55

5.4.	Uloga nastavnika.....	56
6.	Empirijski dio rada	58
6.1.	Problem i cilj istraživanja	58
6.2.	Hipoteze istraživanja.....	58
6.3.	Način provođenja istraživanja	59
6.4.	Uzorak.....	59
6.5.	Obrada podataka	61
7.	Analiza rezultata	62
7.1.	Deskriptivna statistika.....	62
7.2.	Inferencijalna statistika	69
7.3.	Analiza sadržaja na temelju pitanja otvorenog tipa	75
7.4.	Ograničenja istraživanja	77
8.	Zaključak	78
9.	Literatura	80
10.	Prilozi	85

Agresivnost u suvremenoj školskoj svakidašnjici – od prevencije do (krizne) intervencije

Sažetak

Vršnjačko nasilje prisutno je u svakodnevnom životu suvremene škole te je ono u porastu. Prisutni su svi oblici nasilja, kako klasični poput fizičkog, emocionalnog, relacijskog i seksualnog, tako i elektroničko nasilje. Na vršnjačko nasilje i njegovu pojavu/izostanak utječu različiti rizični i zaštitni čimbenici kod djece koji su rezultat raznih osobnih značajki pojedinca i njegovih životnih uvjeta, kao i roditeljskog odgojnog stila. Prevencija vršnjačkog nasilja može spriječiti javljanje vršnjačkog nasilja, kao i njegovo ponavljanje. Ona treba biti holistička i provoditi se na svim razinama, od škole do lokalne zajednice, u suradnji s učenicima i njihovim roditeljima. Ukoliko dođe do vršnjačkog nasilja, potrebno je kvalitetno intervenirati te u tome glavnu ulogu imaju djelatnici škole, na čelu sa stručnim suradnikom pedagogom koji, prema potrebi i prema Pravilniku o postupanju u slučaju vršnjačkog nasilja, treba intervenirati i poduzeti sve potrebne mjere.

U ovome radu istraživali smo razlike u oblicima, vrsti i količini nasilja u zagrebačkim srednjim strukovnim školama i gimnazijama prema procjeni nastavnika. U istraživanju koje smo provodili metodom online anketnog upitnika sudjelovalo je 68 nastavnika iz četiri srednje škole (55,9% nastavnici gimnazija, 44,1% nastavnici strukovna). Rezultati su pokazali kako je u strukovnim školama izraženije nasilje, s posebno ugroženim skupinama učenika koji su fizički slabije razvijeni, neuspješni u nastavi, imaju poteškoće sa učenjem, govorom, u razvoju, ako imaju poremećaj iz spektra autizma ili Aspergerov sindrom, ako im je socioekonomski status niži od prosjeka te ako su sportaši. U gimnazijama je više prisutan verbalni oblik nasilja i elektroničko nasilje putem objave slika bez dozvole.

Ključne riječi: vršnjačko nasilje, adolescenti, prevencija, intervencija.

Aggression in everyday life of contemporary school – from prevention to (crisis) intervention

Abstract

Bullying is present in the everyday life of contemporary schools and it is on the rise. All forms of violence are present, both classic ones, such as physical, emotional, relational and sexual, as well as electronic violence. Peer violence and its occurrence/absence are influenced by various risk and protective factors in children, which are the result of various personal characteristics of the individual and his living conditions, as well as the parenting style. Prevention of bullying can restrict the occurrence of bullying, as well as its repetition. It should be holistic and implemented at all levels, from the school to the local community, in cooperation with students and their parents. If peer abuse occurs, it is necessary to intervene in a high-quality manner, and the main role is played by the school staff, led by the professional associate pedagogue who, as necessary and according to the Rulebook on behavior in the case of peer violence, should intervene and take all necessary measures.

In this paper, we investigated differences in the forms, type and amount of violence in Zagreb secondary vocational schools and gymnasiums according to teachers' assessment. 68 teachers from four secondary schools (55,9% gymnasium teachers, 44,1% vocational teachers) participated in the research conducted using an online questionnaire. The results showed that violence is more pronounced in vocational schools, with particularly vulnerable groups of students who are physically less developed, unsuccessful in classes, have difficulties with learning, speech, development, if they have an autism spectrum disorder or Asperger's syndrome, if their socioeconomic status lower than average and if they are athletes. Verbal violence and electronic violence through the publication of images without permission is more common in high schools.

Key words: *bullying, adolescence, prevention, intervention*

1. Uvod

Odgoj u modernom društvu u kojima se svakodnevno zbivaju brojne promjene na globalnoj razini u svim aspektima ljudskog života predstavlja izazov u socijalnom razvoju djece i mladeži. Razvoj novih tehnologija i napredak znanosti koji zanemaruje temeljna etička načela promijenila su doživljaj i ponašanje koji se reflektira na cjelokupno čovječanstvo.

Agresivnost, kao nagon, postoji otkako je ljudskog roda. Ona se manifestira na različite načine u međuljudskim odnosima i ima tisuću lica. Širenjem društvenih mreža i sve većom tehnologizacijom društva dolazi do sve većeg otuđenja među ljudima te širenja i “promoviranja” agresivnosti koja je prisutna u glazbi, filmovima, serijama, video igrama i ostalim medijima pri čemu su djeca i mladi tome konstantno izloženi. Navedenim razvojem i problematikom, nastali su i novi oblici nasilja, ponajviše među djecom i mladima, koji zbog distance i anonimnosti online svijeta postaju sve brutalniji i otuđeniji. Pojavljivanjem tih, novih oblika nasilja, konstantnim izlaganjima nasilnim sadržajima povećava se i stopa agresivnosti među vršnjacima, stvorili su se i novi izazovi za sustav odgoja i obrazovanja koji bi se trebao razvijati i odgovarati na potrebe suvremenog društva i mladih te konstruktivno i preventivno djelovati i odgovarati na takve izazove. Agresivnost među vršnjacima i njezina prevencija biti će jedan od predmeta proučavanja u ovom diplomskom radu. Drugi predmet proučavanja ovog diplomskog rada biti će intervencija koja je potrebna kada dođe do agresije.

Diplomski rad sastoji se od dva dijela: teorijskog i empirijskog. U samom početku teorijskog dijela daje se povijesni pregled razvoja nasilja s naglaskom na pojavu novih oblika nasilja, definirat ćemo agresivnost, nasilje i njezine oblike, prevenciju i intervenciju. Govorimo i o rizičnim i zaštitnim čimbenicima nasilja, socijalnom razvoju adolescenata te kontekstualiziramo navedeno unutar teorija o prevenciji i intervenciji unutar školskog okruženja.

U drugom, empirijskom dijelu rada, predstavljamo problem istraživanja, cilj, metodologiju, uzorkovanje, opisujemo način provođenja istraživanja i prikupljanja podataka. Nakon toga, slijedi detaljna analiza rezultata te diskusija. Diplomski rad završit ćemo sa zaključkom.

Ovaj rad pripada području društvenih znanosti, polje pedagogija, grana socijalna pedagogija. U teorijskom dijelu rada objašnjava ključne pojmove i modele iz perspektive odgoja i škole, a povezani su s različitim oblicima nasilja, uključujući i prevenciju, a u empirijskom dijelu prikazuje doživljaj nastavnika u detekciji i prepoznavaju nasilja u zagrebačkim školama. S obzirom da o nasilju među učenicima postoje već brojna istraživanja, bit će interesantno usporediti pojavne i doživljene oblike nasilja učenika s doživljajima njihovih nastavnika i otkriti koliki je njihov raskorak. To može poslužiti kao jedan od ključnih podataka u kreiranju preventivne strategije na razini škole, kao i biti temelj za provođenje daljnjih akcijskih istraživanja na razini pedagoške praxe.

2. Povijesni pregled razvoja nasilja

Od pamtivijeka, otkako postoji svijet, prisutan je i agresivni nagon. Jedino se kod čovjeka nagoni kultiviraju i uče kontrolirati, a čovjeka se odgaja i uči adekvatnim oblicima ponašanja. Kroz povijest bili su prisutni razni oblici nasilja koji su bili društveno prihvaćeni, čak i “normalni”, kako prema odraslim ljudima, tako i prema djeci. Tako primjerice u antičkom svijetu možemo naći razne prakse koje su tada bile standard, a danas ih možemo okarakterizirati kao nasilnim praksama. To se odnosi na antičku Grčku, gdje su djeca od najranije dobi izgladnjivana, držana na hladnoći i bez vode, s ciljem da postanu izdržljiva i spremna na borbu, te na antički Rim gdje se novorođenčad stavljala pred noge vlasnika (*oca, patria potestas*) koji je onda odlučivao o životu i smrti djeteta i imao vlast i moć činiti sa djetetom što ga je volja. Zbog stalne izloženosti nasilju, djeca su i međusobno koristila nasilje kao način rješavanja problema, i kao standardno i prihvaćeno ponašanje. Ovakvi primjeri prisutni su kroz povijest u svim civilizacijama i kulturama kroz stoljeća povijesti (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012).

Kada govorimo o nasilju nad djecom u školama, tu se posebice ističe tjelesno kažnjavanje kao (tada) općeprihvaćena i najraširenija praksa. Kao i nasilje izvan škole, nasilje unutar škole postoji otkako postoje i škole. Takve prakse bile su uobičajene i ovdje se također govorilo o tjelesnom kažnjavanju u “odgojne svrhe” (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012). U antičkim školama, nastavno na već prije istaknutu praksu spartanskog odgoja, prisutno je tjelesno kažnjavanje, u svrhu jačanja i odgoja spartanskog duha, koje je uključivalo bičevanje, izgladnjivanje i nedostatnost odjeće tijekom zimskih mjeseci, kao i kazne za neprimjerenost ponašanje (primjerice ponašanje poput kazne ili) (Mijaković, 2009 prema Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012). Middleton (2005, prema Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012) ističe kako je u srednjem vijeku tjelesno kažnjavanje u školama bilo usmjereno na kažnjavanje manjih prijestupa i nezakonitih djela. Iako se dogodio napredak na tom području, postoje nove prakse podčinjavanje djece koje bi današnjom terminologijom mogli svrstati u emocionalno zlostavljanje (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012).

Među prvima o problematici nasilja unutar škola, kako tjelesnih kažnjavanja, tako i emocionalnog nasilja, govori Michel de Montaigne koji se u svojim djelima veoma jasno protivi korištenim metodama te se aktivno zalaže za razvoj kritičkog duha i stjecanjem pravog, odnosno primjenjivog, znanja (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012). Razdoblje humanizma i renesanse donosi nam nove napretke te je tada i otvoren prva škola u kojoj nije bilo tjelesnog kažnjavanja, “Dom radosti” koju je otvorio Vittorino Rambaldoni de Feltre u kojoj se prakticirala blagost u odgoju i odnosu s djecom (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012). Međutim, od 16. do 19. stoljeća nije bilo takvih napredaka, dapače u škole se ponovno vraća tjelesno kažnjavanje po uzoru na srednjovjekovno, sa dodatkom klečanja i “magareće klupe”. Tek se u drugoj polovici 19.stoljeća počinju te metode detaljnije propitivati, a uzrok tome, kako navodi Middleton, jest smrt dječaka uzrokovana fizičkim kažnjavanjem od strane učitelja (2005, prema Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012). Nažalost, unatoč propitivanju, ništa se u praksi ne mijenja.

U 20.stoljeću aktiviraju se i javljaju mnogi filozofi i pedagozi koji upozoravaju na štetne učinke tjelesnog kažnjavanja i njegov utjecaj na zdrav razvoj djece, međutim ta praksa ostaje i dalje otporna i prisutna u školama, čak dobiva i novu dimenziju za vrijeme fašizma i nacizma kada su u školu implementirane okrutne prakse tjelesnog kažnjavanja s ciljem buđenja i razvijanja domoljublja i nacionalne svijesti (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012). Tek iza Drugog svjetskog rata se ozbiljnije kreću propitivati takve prakse u školama te države počinju donositi zakone o zabrani fizičkog zlostavljanja u školama pod izlikom odgoja. Prva država koja je to učinila je bila Švedska 1979.godine, za kojom su slijedile Norveška, Danska, Finska te ostale zemlje (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012).

Hrvatske škole pratile su po tom pitanju svjetske trendove, pa je tako i u našim školama bilo prisutno tjelesno kažnjavanje u svrhu odgoja. Smatralo se da odgoj za dužnost ima disciplinirati volju i obuzdati autonomiju, služeći se pritom silom, metodama zastrašivanja te autoritetom, s ciljem da volja zajednice postane volja pojedinca (Turić, 1904, prema Munjiza, 2009). U školama su postojali tzv. disciplinski pravilnici koji su se sastojali od uputa o discipliniranju djece te je 1889. godine i ozakonjen hijerarhijski sustav disciplinskih mjera u kojemu se propisuju razna odgojna sredstva, koji uključuju

uskraćivanje hrane i slobode, klečanje na sitnim krutim predmetima, kao i tjelesne kazne za najkrupnije prijestupe čije je korištenje bilo dozvoljeno samo za dječake (Munjiza, 2009, 148). Prijestupi su bili kažnjavani i sa šibom i batinama, a kao pozitivna strana isticana je učinkovita i promptna reakcija i uspostavljanje discipline te postizanje reda (Bilić, Buljan Flander, Hrpka, 2012).

Vršnjačko nasilje se krenulo proučavati tek krajem 19.stoljeća, iako je postojalo i prije toga. Prvi članak koji se bavio tom tematikom smatra se članak “Teasing and Bullying” kojeg je napisao Frederic L. Burk te koji je objavljen 1897.godine te se nakon toga ta tematika nije istraživala gotovo cijelo stoljeće (Bilić, 2018). Tek se u ranim 70-im godinama prošlog stoljeća počinje intenzivnije govoriti o toj tematici, pri čemu je vodeća zemlja u tome bila Švedska na čelu sa P.P. Heinemannom koji je istaknuo i upozorio na problem odnosa skupina vršnjaka prema pojedincu, dok je njegovo viđenje upotpunio švedski psiholog Dan Olweus sa svojim iskazom da je veliki problem sukob pojedinaca u svojoj knjizi “Nasilje u školama” koja je objavljena 1978.godine kao rezultat prvog znanstvenog istraživanja na temu vršnjačkog nasilja započetog 1970.godine (Bilić, 2018). Isti autor ističe kako je Olweus, u suradnji sa Ministarstvom obrazovanja u Norveškoj, pokrenuo kampanju protiv nasilja u školama iz kojeg je proizašao i prvi preventivni program nazvan po samom autoru, “Olweusov”. Valja spomenuti i Christinu Salmivalli koja je, kako ističe Bilić (2018), prva ukazala na različite uloge djece u vršnjačkom nasilju i na tome temeljila i razvila jedan od najuspješnijih preventivnih programa pod imenom “KiVa”. Nastavno na njih, ostale europske i svjetske zemlje krajem 20.stoljeća pokreću istraživanja te ispituju stanje u svojim državama, a napore ulažu u preventivne programe (Bilić, 2018). Sjedinjene Američke Države u ovoj su se problematici dodatno istaknuli kao država sa osobito velikom količinom vršnjačkog nasilja u školama, od manjih incidenata, do silovanja i masovnih pucnjava sa smrtno stradalim i teško ozlijeđenim žrtvama, što je dovelo do osnivanja Nacionalnog centra za prevenciju nasilja u školi 1993.godine, dok je deset godina kasnije pokrenuta i kampanja s ciljem osviješćivanja navedene problematike (Bilić, 2018).

Kada govorimo o modernom dobu i 21. stoljeću, neizostavno je spomenuti i digitalno nasilje koje se pojavljuje sa početkom stoljeća i jedno je od gorućih problema današnjice

kada govorimo o nasilju. Pojavom i razvojem interneta, ali i drugih tehnologija poput pametnih telefona i društvenih mreža pojavljuje se i povećano korištenje tih istih tehnologija. Postajemo dostupni i međusobno povezani od 0-24h, 7 dana u tjednu, neovisno gdje se nalazimo. Iako donosi mnoge prednosti, donosi i negativne posljedice. Samim time što smo neprestano dostupni, što je tako lako za korištenje i što se masovno koristi, otvorio se novi prostor za zloupotrebu ovih mogućnosti. To masovno korištenje uključuje odrasle osobe, ali i djecu i mlade koji sve ranije i ranije bivaju izloženi modernoj tehnologiji i koji se sve ranije i ranije kreću istom i koristiti na svakodnevnoj razini. Cyberbullying, odnosno elektroničko nasilje, uključuje korištenje digitalnih tehnologija poput mobitela, videokamera, kompjutera, društvenih mreža, interneta i slično, s ciljem zastrašivanja, posramljivanja i poticanja agresivnosti kod pojedinca ili skupine (Sakellariou i sur., 2012 prema Nikčević-Milković i Jerković, 2016, UNICEF, 2022). Više o tom obliku nasilja, kao i o ostalima, ćemo govoriti kasnije.

3. Socijalni razvoj i rizici u adolescenciji

3.1. Razvojna obilježja adolescenata

Riječ adolescencija dolazi od latinske riječi *adolescere* što znači rasti, rasti prema zrelosti (Lacković-Grgin, 2006). Postoji mnogo definicija adolescencije od kojih većina koristi izraze poput promjena, razvoj, intenzivno. Tako primjerice mrežne stranice hrvatskog jezičnog portala adolescenciju definira kao: “životna dob između puberteta i ranog zrelog doba kada dolazi do ubrzanog tjelesnog i emocionalnog razvoja što dovodi do spolne i psihološke zrelosti”. Mrežne stranice hrvatske enciklopedije pak adolescenciju definira kao: “To je razdoblje psihološkog sazrijevanja tijekom kojeg osoba traži svoj identitet i postupno prihvaća ulogu i odgovornosti odrasle osobe”. Primjerice Hall, inspiriran Darwinovom evolucijskom teorijom, piše svoje djelo 1904. godine pod imenom “Adolescencija” u kojem adolescenciju naziva dobom “bure i stresa” koje je popraćeno ekstremnim ponašanjima koje idu iz krajnosti u krajnost, primjerice bunt naspram depresije, strast naspram apatije, itd. (Lacković-Grgin, 2006). Stoga možemo reći kako je adolescencija period mnogih psihičkih, fizičkih, emocionalnih i socijalnih promjena koje mogu biti veoma stresne i turbulentne.

Adolescencija se najčešće javlja u dobi između 11 i 13 godina te traje sve do 18 ili 20 godine života (Kuzman, 2009). Razvoj se događa postepeno te je on vremenski individualan za svaku osobu. Samoj adolescenciji, prema tumačenju Lacković-Grgin (2006), možemo pristupiti iz nekoliko teorija proučavanja: biološke, psihoanalitičke, psihosocijalne, razvojno-kognitivne, teorije učenja te ekološko-kontekstualističke teorije.

Korijeni bioloških teorija proizlaze iz (Darwinove) teorije evolucije, a danas počivaju na daleko složenijim teorijama od koje su najnovije iz područja neurofiziologije. Naglasak im je na neurohumoralnom sazrijevanjem, to jest fizičkim, spolnim i neurofiziološkim promjenama koje se intenziviraju tijekom puberteta i adolescencije, neovisno su o sociokulturnoj okolini (Lacković-Grgin, 2006).

Psihoanalitičke teorije baziraju se na hipotezi da muškarci i žene zbog razlika u anatomiji genitalija imaju različita iskustva. Glavni tvorac psihoanalitičke teorije jest Sigmund Freud, koji je imao utjecaja i na kasnije teoretičare poput A.Freud i E.Eriksona (Lacković-Grgin, 2006). Freud opisuje 5 stadija psihoseksualnog razvoja kroz koje govori o zapravo tri bazne komponente ličnosti, a to su biološka (*id*), socijalna (*superego*) i psihološka(*ego*) komponenta koje su sve međusobno povezane (Lacković-Grgin, 2006).

Psihosocijalne teorije nastale su kao reakcija na biološke i psihoanalitičke teorije koje za temeljni čimbenik koji utječe na razvoj adolescenata uzimaju biološke faktore. Ovom skupinom teorija pokušalo se naglasiti važnost interakcija bioloških čimbenika sa socijalnim i kulturološkim čimbenicima osobe i sustava unutar kojeg ona živi (Lacković-Grgin, 2006). Ovdje je jedna od značajnijih teorija, Eriksonova teorija o psihosocijalnom razvoju čovjeka, koja podrazumijeva da svaki čovjek prolazi kroz osam razvojnih stadija, pri čemu je svaki razvojni stadij obilježen specifičnom krizom (konfliktom) koju je potrebno riješiti (uspješno ili neuspješno, pri čemu je važno naglasiti da neuspjeh na jednoj fazi ne znači nužno neuspjeh na sljedećim fazama). Tih osam stadija i temeljnih kriza (koje uspješnim rješavanjem rezultiraju stečenim pozitivnim osobinama, sposobnostima) podijelio je na slijedeći način: prva faza (0 do 1 godine) obuhvaća krizu povjerenja naspram krize nepovjerenja (uspješno rješavanje rezultira nadom), druga faza (1-3 godine) kriza nezavisnosti nasuprot sramu i sumnji (uspješno rješavanje rezultira voljom), treća faza (3 do 6 godina) kriza inicijative nasuprot krivnji (uspješno rješavanje rezultira svrhom), četvrta faza (6 do 12 godina) kriza produktivnosti naspram inferiornosti (uspješno rješavanje rezultira kompetencijom), peta faza (12 do 18 godina) kriza identiteta naspram konfuzije identiteta (uspješno rješavanje rezultira vjernosti), šesta (18 do 25 godina) kriza intimnosti nasuprot izolaciji (uspješno rješavanje rezultira ljubavi), sedma (25 do 65 godina) kriza generativnosti naspram stagnacije (uspješno rješavanje rezultira brigom za druge, i osma faza (iznad 65 godina) kriza integriteta naspram očajavanja (uspješno rješavanje rezultira mudrošću) (Lacković-Grgin, 2006, 126.str). Kada govorimo o ovim fazama, Erikson ističe kako je jedna od najvažnijih faza upravo ta u kojoj se formira identitet, odnosno u kojoj se događa kriza identiteta, pri čemu u adolescenciji jedinka treba postati jedinstvena i neovisna, koja će se sa svojim sposobnostima uključiti u

društvo i njemu doprinositi, kao i osigurati svoj status čime postoji potreba da mora naučiti istovremeno biti samostalan (individualan), ali i socijalan (uključen u društvo) (Lacković-Grgin, 2006). Neuspješno svladavanje ove krize može dovesti do tri različita identiteta; difuzija identiteta, koja podrazumijeva nepovezan, nepotpun osjećaj sebe koji može varirati od blaže varijante (*ne znam tko sam*) do težih psihopatoloških stanja, zaključivanje identiteta, koje podrazumijeva svjesno zaobilaženje eksperimentiranja, najčešće se događa kada je osoba fokusirana na pokoravanje roditeljima i/ili nastavnicima i njihovoj viziji o njima, te negativni identitet, kojeg društvo i roditelji smatraju nepoželjnim, javlja se kada mladi pokušavaju dobiti dokaz o svojoj vrijednosti od strane roditelja, bezuspješno (Lacković-Grgin, 2006). Nasuprot ovome, uspješno rješavanje ove krize dovodi do ostvarenja identiteta i stabilnost u kasnijim krizama.

Razvojno-kognitivne teorije bave se proučavanjem spoznavanja u adolescenciji, pri čemu je najvažnija teorija Jeana Piageta koji je proučavao kognitivni razvoj adolescenata s fokusom na aspekte razvoja kognitivnih misaonih procesa i na razvoj logičkog mišljenja i razmišljanja. Prema njemu, za mišljenje u adolescenciji karakteristične su formalne operacije poput kombinatorike, implikacije, disjunkcije, eksperimentalno dokazivanje te apstraktno rezoniranje što im omogućava procjenu fizičkog i socijalnog svijeta u kojem se nalaze te mogu, koristeći te formalne operacije, mijenjati svoj odnos prema društvu, budućnosti i planiranju te društvenim autoritetima (Lacković-Grgin, 2006).

Ekološko-kontekstualističke teorije baziraju se na proučavanju kompleksnih sustava odnosa i međuovisnosti bioloških i socijalno-fizičkih čimbenika koji oblikuju organizam. Najvažnija teorija u ovoj kategoriji jest teorija sustava koju je razvio Bronfenbrenner. On govori o četiri sustava koja su međusobno povezana i koji međusobno djeluju jedan na drugoga i na pojedinca (u ovom slučaju adolescenta), kao i pojedinac na njih. U mikrosustavu nalazi se ono što je adolescentu najbliže, a to su roditelji, odnosno obitelj, prijatelji, škola, crkva. Mikrosustav također obuhvaća i socijalne i fizičke čimbenike toga sustava koje su promjenjive. Mezosustav obuhvaća međusobne odnose pojedinih mikrosustava (ako kažemo da je jedan mikrosustav obitelj, a drugi crkva, mezosustav obuhvaća odnose između obitelji i crkve, ako je treći mikrosustav prijatelji, onda možemo gledati odnose crkve i prijatelja,

prijatelja i obitelji, obitelji i crkve, itd.). Treći sustav jest egzosustav koji obuhvaća šire socijalno okruženje u kojem se nalazi adolescent (primjerice zdravstvo, ministarstva,...). Iako adolescent s tim sustavom nije direktno povezan, sudjeluje u njemu sekundarno, odnosno preko roditelja i škole. Četvrti sustav je makrosustav koji obuhvaća kulturu i subkulturu u kojoj živi adolescent te je on najstabilniji, iako su moguće promjene i u njemu koje onda potiču promjene i u drugim sustavima zbog kojih se događa promjena između generacija, ponajviše u vrijednosnim i ponašajnim sastavnicama (Lacković-Grgin, 2006).

3.2. Agresivnost

Mrežna stranica hrvatske enciklopedije agresivnost (<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=866>) definira kao razmjerno trajnu i stabilnu značajku ponašanja neke osobe koje se očituje u agresivnom ponašanju i napadanju svega što sprječava ili bi moglo sprječavati zadovoljavanje potreba, postizanje ciljeva ili slobodu djelovanja pojedinca. Vasta, Haith i Miller (2005, 547.) navode kako je agresija “društveno neprihvatljivo ponašanje s namjerom da se nanese šteta ljudima ili imovini”. Stoga možemo zaključiti kako se agresivnošću smatra samo djelovanje koje ima namjeru nanijeti štetu te ono ne uključuje misli i emocije, već sami čin (ako primjerice osoba A samo razmišlja da udari osobu B, no to ne učini, osobu A ne možemo smatrati agresivnom, ali ukoliko osoba A zaista udari osobu B, govorimo o agresiji i agresivnom ponašanju). Ono može biti uzrokovano biološkim reakcijama ili naučenim ponašanjima. Ako promatramo način funkcioniranja mozga u, za nas, stresnim i potencijalno opasnim situacijama, signali iz oka i uha prvo dolaze u talamus koji onda te signale šalje prvo u amigdalnu (koja je emocionalni dio mozga) te ona šalje signale u ostatak tijela aktivirajući “bježi ili bori se” stav organizma (Lines, 2008). Tek nakon što je talamus poslao signal amigdali, šalje signal u neokorteks koji je zadužen za racionalno mišljenje te nam on omogućava prilagodbu naše reakcije i ponašanja (Lines, 2008). Stoga agresivnost ponekad može biti samo biološka reakcija, a za primjer daje slučaj koji je Goleman istaknuo. Naime, jedna 14-ogodišnja djevojčica imenom Matilda htjela se našaliti sa svojim ocem te se sakrila u prazan ormar i

htjela je iskočiti iz njega i viknuti “Buu” ocu. Otac, neočekujući da je Matilda doma, čuo je buku, te mislio da je riječ o provalniku i uzeo pištolj. Kako je ušao u spavaću sobu da istraži, upucao je Matildu misleći da je provalnik te je djevojčica 12 sati kasnije umrla (Lines, 2008, 37). Promatrajući agresivnost u kontekstu teorija učenja, agresivnost može biti naučena kroz modele ponašanja koje dijete promatra i kojima je dijete izloženo te ih time usvaja i prenosi na ostale dijelove svog života (Lines, 2008). Tako primjerice dijete čiji su roditelji često grubo i agresivni, koji ignoriraju svoju djecu i ostavljaju ih same i nezbrinute, vrlo često i sami preuzmu takve obrasce ponašanja te ih zatim prenose u druge dijelove svojih života, u školu, na igralište i u odnose s drugom djecom te zatim i u kasnijoj dobi manifestiraju ista ponašanja (Lines, 2008). Agresivno ponašanje može imati više oblika, poput fizičkog, verbalnog, emocionalnog, itd. o čemu ćemo nešto više govoriti kasnije.

Nasilje je usko povezano s agresivnošću te ju Ignjatović (2014, prema Bilić, 2018) definira kao namjerno i napadačko ponašanje koje podrazumijeva uporabu sile protiv druge osobe koja je često izazvana agresivnim motivima. Ovdje možemo vidjeti kako se u svim definicijama izdvaja namjera i nanošenje štete kao zajednički elementi agresivnosti i nasilja te stoga možemo odrediti nasilje kao kategoriju agresivnog ponašanja, odnosno svako je nasilničko ponašanje agresivno, ali nije svako agresivno ponašanje nasilje (Rodkin i sur., 2014, prema Bilić, 2018). Nasilničko ponašanje ima dodatnu karakteristiku, a to je učestalost, odnosno ponavljanje, dok agresivnost karakterizira izoliranost (Dooley i sur., 2009, prema Bilić, 2018).

Vršnjačko nasilje, s obzirom da govorimo o vrsti nasilja, ima slične karakteristike, kako ističe Olweus (1998, prema Bilić, 2018), a to bi bilo: namjernost, učestalost i neravnoteža moći. Namjernost možemo pobliže objasniti kao ponašanje koje za svoj cilj, svrhu ima nanijeti štetu drugome. Ono što je problematično sa ovakvom definicijom jest samo otkrivanje namjere, točnije veoma je teško otkriti da li je namjera bila prisutna s obzirom da je to pitanje unutarnjeg stanja osobe. Ovdje Popović (2014, prema Bilić, 2018) daje dodatno pojašnjenje, odnosno dodatni kriterij kako bismo određeno ponašanje mogli smatrati nasilnim, a to je činjenica da li je određeni postupak prihvatljiv ili neprihvatljiv unutar određenog društvenog konteksta, odnosno opravdani ili neopravdani postupak unutar

određenog skupa društvenih normi. Stoga možemo reći kako se svaki postupak koji je neopravdan i neprihvatljiv unutar određenih društvenih normi, bez obzira na namjeru, može smatrati značajnim čimbenikom u određivanju (vršnjačkog) nasilja. Nadalje, još jedan važan kriterij za određivanje vršnjačkog nasilja jest ponavljanje akcija, odnosno ponašanja. No što kada se dogodi neki teži, ozbiljniji slučaj nasilja među vršnjacima? Ovdje Olweus (1998, prema Bilić, 2018), kao i Jurman i Zenzerović Šloser (2014, prema Bilić, 2018) diferenciraju nasilje od zlostavljanja, te ističu kako je zlostavljanje oblik nasilja koji se učestalo događa kroz dulji vremenski period i ponavlja se više puta te do njega često dolazi eskalacijom sukoba ili opetovanjem vršnjačkog nasilja. Ovdje valja naglasiti kako vršnjačko nasilje može uključivati cijeli spektar akcija i ponašanja, od manjih sukoba do zlostavljanja. Zadnje obilježje vršnjačkog nasilja kojeg ističe Olweus (1998, prema Bilić, 2018) jest neuravnoteženost moći između uključenih sudionika, te ističe kako se sukob dvoje pojedinaca jednake fizičke, intelektualne i emocionalne razvijenost ne može smatrati nasiljem, već sukobom, dok je za nasilje bitna odrednica neuravnoteženost, neujednačenost sposobnosti – bilo fizičkih, psihičkih, intelektualnih, emocionalnih, a u zadnje vrijeme sve češće i socijalnih. Također, jedan od čimbenika koje treba uzeti u obzir jest i status pojedinaca u razredu i među ostalim vršnjacima jer i taj status može imati utjecaja na neravnomjeran odnos moći (Slonje i sur., 2012, prema Bilić, 2018). Isto tako, možemo ovdje govoriti i o samoj (ne)sposobnosti pojedinca da se zaštiti i obrani od napadača kao o čimbeniku procjene neuravnoteženosti moći i vršnjačkom nasilju (Bilić, 2018).

3.3. Oblici nasilja

Bilić (2018) oblike nasilja dijeli na dva dijela: klasični oblik nasilja i elektroničko nasilje. Klasično oblici nasilja obuhvaćaju fizičko, verbalno, relacijsko, seksualno, kulturno i materijalno nasilje, dok se elektroničko nasilje bazira na korištenju modernih tehnologija za čin nasilja, poput mobitela, kompjutera, društvenih mreža i slično.

3.3.1. Hostilna i instrumentalna agresija u vršnjačkom nasilju

Fizičko nasilje jedno je od najčešćih oblika nasilja među vršnjacima i često je u društvu percipirano kao “normalno” i kao “dio odrastanja”, no istraživanja su pokazala kako se radi o zaista ozbiljnom problemu koji ostavlja žrtve takvog nasilja sa trajnim posljedicama koje su vrlo često ozbiljne (Bilić, 2018). Ono obuhvaća svaki fizički čin koji za posljedicu ima ozljedu druge osobe ili samu namjeru posljedice – znači svaki čin koji dovodi do stvarnog ili potencijalnog ozljeđivanja druge osobe (Bilić, 2018). Najčešći oblici fizičkog nasilja su guranje, fizičko ozljeđivanje, potezanje, sputavanje, prisiljavanje i oduzimanje slobode, ali ono može uključivati i oduzimanje i uništavanje predmeta, imovine učenika koja se može doživjeti kao ponižavanje učenika (Popadić i sur., 2014, prema Bilić, 2018). Neki autori pod fizičko nasilje svrstavaju i same prijetnje fizičkog nasilja, ali ako se držimo ranije uspostavljene klasifikacije, prijetnje bi pripadale u verbalno nasilje, dok bi ispunjenje tih prijetnji pripadalo u fizičko nasilje (primjerice, “ošamarit ću te”) (Bilić, 2018). Postoje blaži i teži oblici fizičkog nasilja, kako navodi Bilić (2018), koji se mogu podijeliti prema težini fizičke ozljede, odnosno posljedice koju ono uzrokuje. Tako bismo mogli ponašanja poput guranja, povlačenja, štipanja, grebanja i sputavanja svrstati pod blaži oblik, dok bi (teško) udaranje, (masovne) tučnjave, fizičko prisiljavanje i gušenje svrstali među teže oblike fizičkog nasilja (Bilić, 2018). Ono što ovdje valja istaknuti jest da teži oblici fizičkog nasilja među vršnjacima nerijetko započinju blažim oblicima koji onda, ukoliko nema valjane intervencije, eskaliraju u teže oblike fizičkog nasilja. Ono što fizičko nasilje razlikuje od drugih oblika nasilja jesu često vidljive fizičke posljedice u obliku tjelesnih ozljeda poput masnica, lomova, ogrebotina, rana i slično te je ovdje prisutna i tjelesna bol. Ono što se nikako ne smije zaboraviti jest ono što dodatno prati tu tjelesnu bol, a tu je često riječ o emocionalnim posljedicama na žrtvu fizičkog nasilja koje uključuje poniženje i sram, a koje se nerijetko zanemaruju u intervencijama (Bilić, 2018). Sinobad (2005, prema Bilić, 2018) dodatno ističe slučajeve iz Sjedinjenih Američkih Država gdje učenici sve češće nose oružje u škole i gdje se događaju masakri, koji nerijetko rezultiraju masovnim fatalnim posljedicama, kako za učenike i djelatnike škola, tako i za počinitelja.

Verbalno nasilje je najčešći oblik nasilja koji je prisutan među djecom i mladima. Možemo ga definirati kao: "zlonamjernu i opetovanu uporabu riječi s ciljem da se pokaže moć te drugom djetetu nanese bol i psihička ili emocionalna povreda, a što može negativno utjecati na njega." (Bilić, 2018, 66). Kao i fizičko nasilje, nerijetko ga se smatra "normalnim" i ne percipira ga se kao oblik nasilja već kao dio uobičajenog razvoja djece i mladih, što dodatno utječe na njegovu raširenost i daljnje širenje (Bilić, 2018). Ranije smo govorili o neuravnoteženosti moći kao jedan od elemenata vršnjačkog nasilja. Dok kod fizičkog nasilja govorimo o fizičkoj nadmoći jednog pojedinca nad drugim, u verbalnom nasilju to može i ne mora biti slučaj. Kod verbalnog nasilja pojedinac može uistinu imati fizičku nadmoć, ali može biti u odnosu moći i prema nekim drugim elementima poput psihičkih (intelektualnih) sposobnosti ili socijalnog statusa (materijalnog, kulturološkog, društvenog, razrednog, ...) (Bilić, 2018). Također, kada govorimo o nanesej šteti, odnosno posljedicama za žrtvu, one su "skrivenne", odnosno nije ih lako uočiti poput posljedica fizičkog nasilja poput masnica ili ogrebotina. One nastaju na psihičkoj i emocionalnoj razini, stoga se verbalno nasilje često naziva i psihičko ili emocionalno nasilje (Bilić, 2018). Same posljedice verbalnog nasilja su štetne i mogu biti veoma dugotrajne. Kod definiranja verbalnog nasilja potrebno je dotaknuti se i još jednog elementa vršnjačkog nasilja o kojem smo ranije govorili. Ponekad naše riječi mogu izazvati bol drugome, a da takvi slučajevi nisu smatrani verbalnim nasiljem (primjerice priopćavanje loših, tužnih vijesti i slično). Stoga ovdje Bilić (2018) ističe kako je u samom definiranju vršnjačkog nasilja namjera veoma bitan čimbenik procjene radi li se o verbalnom nasilju u pojedinom slučaju, te ističe kako je bitno uzeti u obzir i percepciju žrtve na određenu situaciju, uvredu, a ne samo procjenu okoline radi li se o "strašnoj" ili manje "strašnoj" uvredi. Verbalno nasilje uključuje i neke neverbalne komponente poput povišenog glasa, određenih gestikulacija i facijalnih ekspresija koje mogu povećati i pojačati dojam izgovorenog (Bilić i sur., 2012). Popadić (2009) i Milivojević (2010) ističu kako je vrijeđanje osnovni i najčešći oblik verbalnog nasilja, koji za svoj cilj ima verbalno ponižavanje žrtve, najčešće kroz ponižavanje žrtve kao nedovoljno vrijedna i dostojanstvena ljudska bića. Ovdje Milivojević (2010) ističe tri kategorije uvreda: humanoidne (obuhvaćaju činjenicu da se radi o ljudskoj osobi, ali se ističu bitni nedostaci: tjelesni, intelektualni i moralni), animalne (obuhvaćaju riječi koje žrtvu definiraju kao životinju) te refikatorne (obuhvaćaju riječi koje

žrtvu definiraju kao predmet). Osim vrijeđanja, drugi oblici verbalnog nasilja uključuju davanje i nazivanje pogrđnim imenima i nadimcima (nerijetko vezane uz određene sposobnosti, etničku pripadnost, materijalno stanje, mjesto rođenja i slično), “duhovitost” odnosno dvosmisleni komentari (često nazivani “šalama” od strane počinitelja), psovke i prostote, grubo kritiziranje, ismijavanje, omalovažavanje te vikanje. Najčešći rezultat ovih akcija kod žrtve jest osjećaj uvrijeđenosti zbog krivog prikaza i tretiranja bez poštovanja, ponekad čak i ljutnje koja može dovesti do “vraćanja istom mjerom” počinitelju, što dovodi do “sprale međusobnog vrijeđanja i svojevrstne igre moći između dvije osobe” (Milivojević, 2010, 329) koje uzrokuje povećanje tenzija između osoba te nerijetko može rezultirati i fizičkim nasiljem (Bilić, 2018). Iako je veoma prošireno i dio svakodnevice u suvremenoj školi, to tako ne bi trebalo biti. Uzrok tome je već spomenuta indiferentnost prema ovoj vrsti nasilja, čak do mjere da se ni ne smatra nasiljem već “uobičajenim načinom komunikacije među mladima” (Bilić, 2018, 70). To uzrokuje povećano širenje i eskalaciju verbalnog nasilja, a o utjecajima, posljedicama na žrtve i prevenciji gotovo da se i ne govori (Bilić, 2018).

Povezano s verbalnim nasiljem je i relacijsko nasilje među vršnjacima, koje uključuje širenje glasina, klevetanje, isključivanje iz skupine i slične postupke koji se još mogu nazivati socijalnom agresijom koji u sebi uključuje izravne i neizravne oblike relacijskog nasilja koji za cilj imaju manipuliranje i oštećivanje odnosa, kao i nanošenje štete društvenom položaju žrtve (Crick i Grotper, 1995, prema Bilić, 2018; Bilić, 2018). Ovakav oblik nasilja češći je kod i više karakterističan za djevojčice koje inače pridaju veću važnost odnosima, bliskosti, prijateljstvu i pripadnosti skupini, kako navode Essau i Conradt (2009). Upravo zbog toga što djevojčicama više znače odnosi i teže podnose probleme u odnosima, tako to najviše koriste jedna protiv druge, te se pritom koriste prikrivenim oblicima agresije da nanesu bol, za razliku od svojih muških vršnjaka koji najčešće koriste fizičko i/ili verbalno nasilje (Bilić, 2018). Ovdje valja naglasiti kako ne govorimo o fizičkom i verbalnom nasilju kao isključivo “muškom” obliku nasilja, a relacijskom kao isključivo “ženskom” obliku, nego o samoj učestalosti pojave određenih vrsta agresije i nasilja kod određenog spola počinitelja. Relacijsko nasilje ima svoje izravne, neizravne te neverbalne oblike, kako navode Coyne i

suradnici (2008, prema Bilić, 2018). Olweus (1998, prema Bilić, 2018) ističe kako upravo ti neizravni oblici nasilja najčešće prođu nezapaženo od strane odraslih jer ih je veoma teško za primijetiti. Temeljem navedenog, Bilić (2018) sistematizira oblike relacijskog nasilja na neizravne oblike (širenje glasina, ignoriranje, socijalno isključivanje, ismijavanje i slično), izravne oblike (odbijanje, uvjetovanje i ograničavanje prijateljstava, prijetnje prekidom) te neverbalne oblike (oponašanje, karikiranje, buljenje, grimase, ružne geste). Kako smo već naveli, ovaj oblik nasilja je posebno teško primijetiti od strane odrasle osobe jer se događa među vršnjacima i unutar njihovih odnosa, a kod svojih žrtava izaziva dugotrajne posljedice na emocionalnoj i socijalnoj razini (Swearer i sur., 2009, prema Bilić, 2018), a kod djece koja su dugo izložena upravo ovakvom obliku nasilja, pojavljuje se strah, tjeskoba, nedostatak samopouzdanja, socijalno anksioznija i sklonija depresivnim raspoloženjima i suicidalnim mislima (Bilić, 2018).

Materijalno ili ekonomsko vršnjačko nasilje odnosi se na uništavanje stvari, krađu predmeta te iznuđivanje novaca, otuđivanje školskog pribora i uništavanje osobne imovine učenika (Bilić, 2018). Ovakva vrsta nasilja, iako je prisutna, nije toliko istraživana te bi se svakako i o tome trebalo više istražiti i govoriti.

Seksualno nasilje je također prisutno u školama, više srednjim, nego osnovnim, ali prisutno i to u većim količinama nego u kojima se to priznaje. Seksualno nasilje se vrlo često ni ne karakterizira kao nasilje već ga se, pogotovo u adolescentskoj dobi, smatra “normalnim adolescentskim ponašanjem”, zavođenjem među teenagerima koji su “pod utjecajem hormona” i koji samo žele iskazati interes jedni za druge. Međutim, u stvarnosti seksualno nasilje je itekako prisutno u školama među vršnjacima. Društvena konotacija, kada se govori o seksualnom nasilju, jest najčešće da je riječ o nastavniku/ici i učeniku/ici, dok se o vršnjačkom seksualnom uznemiravanju, skoro uopće ni ne govori te je unutar samih škola to pomalo i tabu tema (Bilić, 2018). Također, sam izraz “seksualno nasilje” vrlo često u društvu podrazumijeva samo najteže oblike, točnije silovanje, dok ostale aspekte seksualnog nasilja ne uzima u obzir (Bilić, 2018). Seksualno nasilje možemo definirati kao “bilo koji seksualni čin, pokušaj ostvarivanja seksualnog čina, neželjeni seksualni komentar i slično” (WHO, 2002, prema Žilić, Janković, 2016, 74). Ako govorimo o seksualnom nasilju među

vršnjacima, uzevši u obzir inicijalnu definiciju vršnjačkog nasilja, možemo reći da je to svaki seksualni čin između dvije maloljetne osobe ako jedna osoba ima moć nad drugom, ili ako je u pitanju prisila ili uvjeravanje djeteta da sudjeluje u bilo kakvoj seksualnoj aktivnosti, sa ili bez kontakta (WHO, 2002, prema Bilić, 2018; Bilić i sur., 2012). Uzevši u obzir i ostale elemente koji su dio vršnjačkog nasilja možemo istaknuti definiciju seksualnog nasilja među vršnjacima koju nam daje Bilić (2018, 71): “svaki neželjeni, jednostrani, namjerni i ponavljani čin seksualne prirode koji žrtvu posramljuje, uznemirava i vrijeđa, kao i primjenom sile ili prijetnjama i ucjenama iznuđeno sudjelovanje u seksualnim aktivnostima, bez kontakta ili s kontaktom, kojima nije cilj obostrano zadovoljenje, a rezultiraju ozbiljnim negativnim posljedicama za zdravlje žrtve te je ponižavaju i degradiraju.”

3.3.2. *Elektroničko nasilje*

Elektroničko nasilje, poznato i engleskim sinonimom *cyberbullying*, jedno je od novijih oblika nasilja. Pojavom i rapidnim širenjem novih tehnologija i društvenih mreža te sve ranijim početkom korištenja istih kod djece i mladih pojavio se i novi oblik nasilja. Elektroničko nasilje uključuje korištenje elektroničkih uređaja za namjerno, neprijateljsko i ponavljano ponašanje prema vršnjacima, s ciljem da se nanese šteta, bol ili neki oblik povrede (Bilić, 2020). Kako postoje odrednice koje određuju radi li se zaista o nekom klasičnom obliku nasilja, tako postoje odrednice za utvrđivanje radi li se o elektroničkom nasilju, a to su namjera, ponavljanje, neravnoteža moći te nemogućnost žrtve da se zaštiti (Bilić, 2020). Kao što je već ranije spomenuto, problematika utvrđivanja namjere postoji i u ovom obliku, ali je ona jedan od nužnih preduvjeta kako bismo mogli govoriti o prisutnosti elektroničkog nasilja. Ponavljanje u elektroničkom nasilju ne obuhvaća samo učestalo napadanje jedne osobe, već se ono može očitovati kroz dijeljenje nečije jedne štetne objave/poruke čime dolazi do ponavljanja i širenja elektroničkog nasilja pri čemu žrtva opetovano doživljava nasilje (Bilić, 2018). Inicijalni počinitelj u širenju ne mora imati nikakav utjecaj te se takvo nasilje može širiti potencijalno neograničeno te se samo jednim činom nasilja, poput objave fotografije ili slanja poruka, može pokrenuti cijeli ciklus nasilja te samim time žrtvi

opetovano nanositi bol (Slonje, Smith i Frisé, 2012, prema Bilić, 2020). Neravnoteža moći se u elektroničkom nasilju razlikuje od klasičnih oblika nasilja o čemu smo već ranije govorili. Ovdje se razlika u moći teže odredi, ali se najčešće očituje u razlikama u tehnološkim mogućnostima digitalnih uređaja te sposobnosti djece da se njima koriste (Bilić, 2020). Neki autori (Menesini i sur., 2012, prema Bilić, 2020) smatraju kako je upravo ova neravnoteža moći jedan od najvažnijih kriterija kada govorimo o definiranju elektroničkog nasilja, pri čemu se ta razlika očituje u percepciji moći počinitelja te u osjećaju nemoći i nemogućnosti da se samostalno zaštititi i obrani kod žrtve. Ovdje valja naglasiti kako je u elektroničkom nasilju žrtva uvijek dostupna te počinitelj bilo kada i s bilo kojeg mjesta ima pristup žrtvi te može vršiti nasilje nad istom što može dovesti do neprekidnog nasilja (Bilić, 2020). Osim što je žrtva neprekidno izložena i dostupna počinitelju/ima, postoji još dodatnih segmenta koji elektroničko nasilje čine težim, a to je svijest žrtve da je gotovo nemoguće iz elektroničkog svijeta u potpunosti ukloniti problematičan sadržaj što dodatno povećava osjećaje nezaštićenosti i bespomoćnosti (Dooley i sur., 2009). Također, ponekad je i teško otkriti počinitelja zbog određene anonimnosti koju pruža internet i digitalno okruženje zbog koje ljudi dodatno i puno lakše iznose i pokazuju svoje negativne osjećaje te se lakše i upuštaju u negativna ponašanja na internetu što Suler (2004, 321) naziva toksičnom inhibicijom pri čemu anonimnost i nevidljivost vrlo često imaju najveći utjecaj na takvo negativno ponašanje i odstupanje od društvenih normi i ponašanja (Suler, 2004). Upravo ta anonimnost i nevidljivost čine da osoba dobiva na osjećaju moći jer izostaje strah od posljedica, otkrivanja te se osjećaju više zaštićenima i samim time dobivaju lažni osjećaj hrabrosti (Bilić, 2018). Iako vidimo kako klasični i elektronički oblici nasilja imaju neke dodirne točke i sličnosti, iz svega navedenog vidljivo je kako je u određenim elementima elektroničko nasilje jedinstveno te ga valja po određenim karakteristikama razlikovati od klasičnih oblika. Bauman (2013), Bilić (2018) i Slonje i sur. (2012, prema Bilić, 2020) ističu glavne razlike elektroničkog od klasičnih oblika nasilja: neograničenost nasilja vremenom i lokacijom, brzo i lako širenje informacija i njihova trajna dostupnost, veća izloženost žrtve zbog kontinuirane dostupnosti i nemogućnost obrane te nedostatak sigurnosti, anonimnost i nevidljivost počinitelja, multiplikacija nasilja i široki domet nasilja i sadržaja, složenija uloga

djece u ovakvoj vrsti nasilja, ozbiljne posljedice o kojima se premalo govori i koje su vrlo često podcijenjene.

Kao što postoje razni oblici klasičnog nasilja, tako postoje i razni oblici elektroničkog nasilja. Bilić (2018) daje klasifikaciju oblika elektroničkog nasilja prema načinu počinjenja: izravno i neizravno, prema vrsti medija kojom se koristi: nasilje putem mobitela i nasilje putem interneta, te prema vrsti djelovanja: vrijeđanje porukama, uznemiravanje, uhođenje i zastrašivanje, klevetanje, razotkrivanje, isključivanje, videosnimanje napada te sekstiranje. Izravno elektroničko nasilje uključuje ponašanja u kojima se počinitelj direktno obraća žrtvi, sa svojim pravim identitetom ili anonimno, što je sve češći slučaj u današnje doba. Neizravni oblik elektroničkog nasilja podrazumijeva uplitanje drugih osoba uz njihov pristanak, ali bez njihovog znanja i pune svijesti u kakvim aktivnostima sudjeluju, što također možemo nazvati napad preko posrednika (Buljan Flander, 2013, prema Bilić, 2018, 95). Podjela prema vrsti medija kojom se koristi je pojavom pametnih telefona i dostupnosti interneta preko pametnih mobilnih uređaja postala suvišnom te je stoga nećemo ovdje obrađivati. Posljednja podjela je prema vrsti djelovanja te ona podrazumijeva razne oblika elektroničkog nasilja koje ćemo ukratko objasniti (Bilić, 2018; Bilić, 2020).

Vrijeđanje porukama (eng. *flaming*) jedno je od najstarijih oblika elektroničkog nasilja te se u početku odnosilo na e-poštu, ali sada obuhvaća i ostale kanale kojima se mogu slati poruke neprimjerenog sadržaja, koje su često vulgarne i necivilizirane te se ponavljaju u dužem vremenskom periodu. Vrijeđanje porukama može krenuti od razilaženja mišljenja, koje onda kroz povećanu napetost eskalira u nasilje. Ovaj oblik elektroničkog nasilja veoma je raširen, ali se o njemu ne govori dovoljno i ne pridaje mu se dovoljno pozornosti. Zbog anonimnosti, skrivenosti “iza ekrana” pri čemu izostaje ljudski kontakt dodatno pridonosi već navedenoj toksičnoj dezinhibiciji (Suler, 2004).

Uznemiravanje (eng. *harassment*) Willard (2007), Bossler i sur. (2012) i Spalević (2013) definiraju kao: “opetovano slanje uvredljivih, grubih, prijetećih, provokativnih, seksualnih i emocionalno bolnih poruka nekoj osobi ili skupini vršnjaka putem elektroničkih medija u dužem vremenskom razdoblju, što kod žrtava može izazvati nemir, nelagodu, zabrinutost, tjeskobu te im nanijeti štetu” (sve prema Bilić, 2018). Ono se razlikuje od

vrijeđanja porukama jer je ovo jednostrano i traje duži vremenski period (Talves i Nunes, 2015, prema Bilić, 2018). Veliku uznemirenost uzrokuju prijetnje fizičkim nasiljem s naglaskom na prijetnje smrću, dok je najčešći oblik uznemiravanja seksualno uznemiravanje žrtve koje podrazumijeva neželjenu seksualnu pažnju i slanje poruka i/ili fotografija seksualnog i nepoželjnog sadržaja, kojima se izražavaju seksualne želje i namjere, kojima se potiče, čak i prisiljava na sudjelovanje u takvim aktivnostima te uključuje i ucjenu te pokušaj iznude seksualne suradnje i/ili usluga (Bilić, 2018).

Elektroničko ogovaranje i klevetanje (eng. *denigration*) podrazumijeva širenje lažnih i neistinitih informacija i drugih materijala, širenje tračeva i glasina o drugoj osobi koji su na štetu te osobe i njezinom ugledu (Bilić, 2018). Lažno predstavljanje (eng. *impersonation*) odnosno krađa digitalnog identiteta podrazumijeva lažno predstavljanje i krađu lozinki. To uključuje kreiranje lažnog profila i korištenje pravog imena žrtve te preko tog profila širi laži i šteti žrtvi (Bilić, 2018; Bilić, 2020).

Elektroničko razotkrivanje i obmanjivanje (eng. *outing and trickery*) možemo definirati kao opetovano, zlobno i javno objavljivanje tajni, neželjenih slika, priopćavanje neugodnih i osobnih informacija (Bilić, 2018), dok obmanjivanje možemo definirati kao dobivanje informacija/slika/podataka putem prevare te nakon toga njihovo širenje. Oba ova oblika za cilj imaju javno iznošenje privatnih informacija i njihovo širenje s ciljem da nanesu štetu žrtvi (Bilić, 2018)

Isključivanje u virtualnom svijetu (eng. *exclusion/ostracism*) podrazumijeva namjerno isključivanje, udaljavanje i odbacivanje pojedinca iz ostatka grupe te uskraćivanje informacija i prava na sudjelovanje (Bilić, 2018). Uhođenje (eng. *cyberstalking*) ili elektroničko proganjanje uključuje praćenje žrtve, narušavanje privatnosti, ucjene, prijetnje fizičkim nasiljem, čak i smrću s ciljem da se kod žrtve izazove strah (Bilić, 2018).

Sekstiranje (eng. *sexting*) prvenstveno uključuje primanje i slanje seksualno eksplicitnih sadržaja poput poruka, fotografija ili videosnimki putem mobitela, interneta i privatnih poruka (Hrabri telefon, 2023). Neki autori definiraju samo pojedine elemente kao oblike sextinga (primjerice sextingom se smatraju samo potpuno gole slike, dok slike u

kupaćem kostimu ili donjem rublju nisu smatrane sextingom). Kada govorimo o sextingu kao jednom od oblika elektroničkog nasilja, možemo govoriti o zloupotrebi seksualnih sadržaja (poruka, fotografija i videosnimki) dobivenih putem elektroničkih medija. Wolak i Finkelhor (2011, prema Bilić, 2020) ističu dva oblika sextinga, eksperimentalni sexting koji je motiviran uobičajenom adolescentskom potrebom za koketiranjem, privlačenjem i pobuđivanjem pozornosti i romantičnih interesa kod vršnjaka, te teško sekstiranje koje uključuje odnos odrasle osobe i maloljetnicima koji su zavedeni te zlonamjerno sekstiranje među vršnjacima.

Videosnimanje nasilja (eng. *happy slapping*) obuhvaća namjerno provociranje i napadanje žrtve, bilo fizički ili verbalno, te snimanje cijelog napada mobitelom ili videokamerom nakon čega slijedi objavljivanje tog sadržaja na internetu i/ili širenje tog sadržaja preko poruka (Bilić, 2020). Iako se radi o ozbiljnim stvarima i ozbiljnom obliku nasilja, vrlo često počinitelji i ostali sudionici koji gledaju i dalje šire taj sadržaj, smatraju da je takav sadržaj zabavan i bezazlen, iako je on u svojoj prirodi potpuna suprotnost. Takav oblik nasilja je kombinirani jer se prvo događa klasično nasilje u fizičkom svijetu koje se onda širi, nastavlja i multiplicira u virtualnom svijetu te žrtva trpi fizičke i psihičke posljedice takvog nasilja (Bilić, 2020).

Osim navedenih oblika elektroničkog nasilja, u zadnje vrijeme pojavljuju se još dva nova oblika elektroničkog nasilja, a to su grupe mržnje i trolanje. Grupe mržnje osnivaju se najčešće na društvenim mrežama i na njima se vrlo često objavljuje sadržaji koji promoviraju mržnju usmjerenu prema pojedincu ili prema određenoj grupi ljudi. Također, učestalo je objavljivanje slika eksplicitnog sadržaja bez dopuštenja vlasnika te nazivanje sramotnim imenima, ruganje, ismijavanje i sramoćenje, videosnimke nasilja nad određenom osobom i slično (Bilić, 2018). U takvim grupama obično sudjeluje puno ljudi te se nasilje umnožava i širi njihovim komentarima, objavama i podržavanjem tih sadržaja (Bilić, 2018). Iako su takve grupe najčešće kratkotrajne i bivaju brzo ugašene, izloženost nasilju je velika zbog najčešće velikog broja sudionika u nasilju, te su stoga i posljedice koje ostaju na žrtvama dugotrajne (Bilić, 2018). Trolanje Buckels i suradnici (2014, prema Bilić, 2018) opisuju kao negativno, destruktivno i razorno ponašanje na internetu bez vidljive svrhe. Bilić (2018) nadodaje kako

postoje ljudi koji na društvenim mrežama, blogovima i internetskim stranicama ostavljaju komentare s ciljem provokacije i širenja mržnje, a ti komentari su nerijetko seksistički, rasistički, uvredljivi i za cilj imaju izvući reakciju drugih ljudi i započeti rasprave i svađe.

4. Rizični i zaštitni čimbenici

4.1. Privrženost

Privrženost možemo definirati kao: “trajnu vezu koja je karakterizirana traženjem održavanjem bliskosti s određenom osobom, osobito u stresnim situacijama” (Bowlby, 1969, prema Klarin, 2016, 41). Kada govorimo o privrženosti kod djece, ona se najčešće javlja prema primarnom skrbniku, najčešće majci. Takav odnos između primarnog skrbnika (majke) i djeteta odražava duboku emocionalnu vezu između njih te je ona ključna za razumijevanje i stvaranje drugih veza kasnije u životu, vršnjačkih i romantičnih. Teorija privrženosti, koju je primarno razvio John Bowlby sredinom 20.stoljeća, za cilj ima ukazati i naglasiti veliku važnost privrženosti i značaj odnosa djeteta s majkom od najranije dobi (Molnar, 2012). Ona nam omogućava razumijevanje oblika ponašanja (Crittenden, 2005) te nam pomaže u predviđanju emocionalnog, psihičkog, fizičkog i psihičkog zdravlja (Baim i Morrison, 2011, prema Klarin, 2016). Bowlby je prilikom svojih istraživanja primijetio kako djeca osjećaju povećan stres kada se trebaju razdvojiti od majke, čak i kada ih druga osoba zbrine. Njegovo istraživanje je dodatno produbila Mary Ainsworth, koja je u svojim istraživanjima privrženosti otkrila kako djeca primjenjuju određene obrasce ponašanja kada se odvajaju s majkom, kada majke nema, te po njezinu povratku. Ti obrasci su “A”, “B” i “C” obrasci ponašanja te ih možemo promatrati kroz balans između kognicije i emocija, kako su ih promatrali i Baim i Morrison (2011, prema Klarin, 2016).

“A” obrazac ponašanja zove se još distancirani, obrambeni ili isključivi obrazac ponašanja. Kod ovog obrasca ponašanja, ako promatramo odnos između racionalnosti i emocija, prevladava racionalnost, dok su emocije potisnute. Ovdje u odnosu djeteta i roditelja nema sigurnosti, točnije roditelj ne pruža djetetu osjećaj sigurnosti, nije dostupan i ne

odgovara na djetetove potrebe te stoga dijete razvija obrambeni mehanizam kako bi se zaštitilo (Klarin, 2016). Neka od ponašanja koja su ovdje prisutna su povećana briga za roditelje i zamjena uloga između roditelja i djeteta, izolacija djeteta kako bi se sačuvalo od bolnog iskustva te popuštanje (Crittenden, 2008, prema Klarin, 2016; Crittenden, 2005). U ovom obrascu ponašanja dijete zna koje su potrebe roditelja i nastoji im udovoljiti, što uzrokuje da djetetove potrebe bivaju zanemarene odnosno neispunjene. Kada se dijete susretne sa okolinom koja je drugačija od one u kojoj se nalazi, primjerice školi, ono svoju brigu usmjerava prema drugima i te kompetencije koje je dijete usvojilo u obitelji, sada primjenjuje na svoju novu okolinu te je ono društveno prihvaćeno i kompetentno (Klarin, 2016). Dijete izbjegava stresne situacije te zbog toga može razviti razne psihičke poteškoće poput anksioznosti, depresije i raznih psihosomatskih bolesti (Baim i Morrison, 2011, prema Klarin, 2016). Crittenden (2008, prema Klarin, 2016) ističe kako takvo ponašanje u adolescenciji može dovesti do povećanog promiskuitetnog ponašanja te do formiranja ispraznih veza, odnosno veza u kojima nema emocionalne povezanosti. Zbog nedostatka emocionalnosti i emocionalnih veza, osobe koje imaju razvijen ovakav obrazac ponašanja, imaju povećani rizični faktor u obrazovnim, emocionalnim i socijalnim aspektima razvoja (Klarin, 2016.)

Obrazac ponašanja tipa “B” stoji u ravnoteži između tipa “A” i tipa “C” obrasca privrženosti, te on u svojoj srži ima razvijenu ravnotežu između kognicije i emocija, točnije pridodaje jednaku važnost kogniciji i emocijama. Upravo zbog te ravnoteže, obrazac privrženosti tipa “B” još nazivamo balansiranim te takvi pojedinci u rješavanju životnih situacija i izazova ne preferiraju jednu perspektivu naspram druge, već obje uzimaju u obzir i problem sagledavaju cjelovito (Klarin, 2016). Ovakav tip privrženosti se razvija već kod novorođenčadi kod kojih su prisutna dva elementa u odnosu sa roditeljem/skrbnikom, a to su predvidljivost i usklađenost. Predvidljivost podrazumijeva da je ponašanje roditelja konzistentno i dosljedno, dok usklađenost podrazumijeva osjetljivost i responzivnost okoline na potrebe djeteta (Klarin, 2016). Upravo ta dosljednost i konzistentnost u ponašanju omogućuju razvoj staloznosti i sigurnosti koji uvelike doprinosi suočavanju i rješavanju situacija u kasnijoj dobi (Bretherton, 1992, prema Klarin, 2016). U odrasloj dobi, djeca koja

su razvila ovakav obrazac privrženosti imaju razvijeno samopoštovanje, osjećaj za povjerenje i stabilnost te su kompetentni za razvijanje stabilnih ljudskih odnosa (Bowlby, 1969, prema Klarin, 2016). Baim i Morris (2011, prema Klarin, 2016) navode da je ovaj obrazac privrženosti povezan sa emocionalnom i socijalnom inteligencijom te ljudi koji su ga razvili imaju veću sposobnost u dogovaranju, preuzimanju perspektiva, dijeljenju te na davanje i primanje. Zbog svoje sposobnosti da balansiraju između razuma i emocija te njihove prilagodbe ovakav tip privrženosti je uravnotežen te, kako navodi Crittenden (2005), najmanje osjetljiv na razvoj psihopatologije.

Obrazac ponašanja tipa “C” prevladavaju emocije te se njega još naziva anksiozno ambivalentnim ili ispletenim obrascem privrženosti. On nastaje kao posljedica nekonzistentnog, nepredvidljivog roditeljstva kojoj uzrok mogu biti depresija, bolest, okupiranost poslom ili drugom djecom (Klarin, 2016). Takvo nekonzistentno ponašanje u djetetu izaziva zbunjenost i onemogućuje predvidljivost i dosljednost koje smo već istaknuli kao bitne za razvoj balansa i stabilnosti kod odrasle osobe. Tada se djeca prepuštaju svojim negativnim emocijama uzrokovane roditeljskom nedovoljnom pažnjom te tada tu pažnju dobivaju (Baim i Morrison, 2011, prema Klarin, 2016). Zbog te nekonzistentnosti, djeca razvijaju osjećaj nepovjerenja prema informacijama koje dobivaju jer su naučeni kako su te informacije nekonzistentne te samim time nisu vjerodostojne. Isto tako, naučeni su da prepuštanje emocijama donosi željene rezultate te se time vode i dalje u životu (Klarin, 2016). Ukoliko takvo prepuštanje emocijama ne dovede do željenog cilja, zbog nastale frustracije, može doći i do agresivnih ispada i nasilnog ponašanja (Klarin, 2016).

Teorija privrženosti veoma je značajna, međutim, ovakva struktura podjele ne ostavlja prostora za rast osobe i za promjenom negativnih obrazaca ponašanja. Upravo tu dolazi autorica Crittenden koja uvodi nužnu promjenu, odnosno donosi važan dodatak, kojim se poimanje privrženosti ne promatra više statički, nego dinamički i promjenjivo kroz život čime se omogućuje korekcija usvojenih obrazaca ponašanja (Klarin, 2016). Sazrijevanjem, osobe koje su razvile obrasce ponašanja tipa “A” i “C” uviđaju kako su u nekim situacijama ti obrasci neadekvatni te ih modificiraju pokušavajući naći druge načine kako bi zadovoljile svoju potrebu, odnosno došli do željenog cilja (Klarin, 2016). To mogu biti razna ponašanja

poput manipulacije, racionalizacije opravdanosti neprihvatljivih ponašanja, promiskuitetno ponašanje, preveliko samopouzdanje, povlačenje, izbjegavanje socijalnih odnosa i slično (Klarin, 2016). Upravo zbog toga, teorija privrženosti ima važnu ulogu u razumijevanju socijalno-emocionalnog razvoja i ponašanja osobe kroz cijeli život (Vrtička i Vuilleumier, 2012, prema Klarin, 2016).

Privrženost i odnosi u najranijem djetinjstvu kod djeteta razvijaju obrasce ponašanja, ali i promjene u mozgovnoj strukturi zbog čega možemo govoriti o mogućnosti predviđanja ponašanja koja je prilično točna (Klarin, 2016). Privrženost i kako je ona usvojena može objasniti i sposobnost djeteta za razne interakcije, kako obiteljske, tako i vršnjačke, odnosno školske. Sigurno privrženost djeca (razvijena privrženost tipa "B") češće doživljavaju pozitivne emocije i sposobnija su za kvalitetne međuljudske odnose, emocionalno kompetentnija te postižu bolji školski uspjeh (Klarin, 2016). Za razliku od njih, nesigurno privrženost djeca (razvijena privrženost tipa "A" i "C") teže postižu pozitivne međuljudske odnose, imaju negativnu predodžbu o sebi te im je emocionalna inteligencija i akademski uspjeh niži (Klarin, 2016).

Roditeljski odnosi veoma su značajni te nam mogu poslužiti i kao prediktor razvoja djece te njihovog ponašanja, ponajviše kada govorimo o socijalnom razvoju i prilagodbi djeteta normama društva (Klarin, 2016). Upravo zbog te važnosti, obitelj u kontekstu socijalnog razvoja djeteta može imati zaštitnu ili rizičnu funkciju. Unutar obitelji dijete traži zaštitu, ljubav, sigurnost, predvidljivost te zadovoljenje emocionalnih potreba, a neispunjavanje istih može dovesti do internaliziranih i eksternaliziranih problema kod djece i kod adolescenata (Klarin, 2016; Reitz i sur., 2006, prema Klarin, 2016). Kada govorimo o razvoju delinkventnog ponašanja u adolescenciji, obitelj u tome ima posebni značaj i važnost (Dishon i Loeber, 1985, prema Klarin, 2016) i to kroz nekoliko dimenzija i uloga.

Izloženost agresivnosti, sukobima unutar obitelji, niskoj bihevioralnoj kontroli, pogotovo ukoliko je usmjerena prema samom adolescentu veoma utječe na odabir delinkventnog ponašanja i vršnjačkog okruženja (Ary i sur., 1999., prema Klarin, 2016).

Kada govorimo o dimenziji roditeljske kontrole, možemo govoriti o bihevioralnoj kontroli, koja je usmjerena na ponašanje djeteta, te o psihološkoj kontroli koja uključuje kontrolu psihološkog svijeta djeteta (Klarin, 2016). Bihevioralna kontrola koja uključuje nadzor i kontrolu djetetova ponašanja uz prisutnost roditeljske podrške utječe pozitivno na razvoj djeteta i omogućava mu razvoj svijesti o mogućim posljedicama određenih ponašanja (Pettit i sur., 2001, prema Klarin, 2016) uz vodstvo roditelja i pomoć i podršku kroz usvajanje društvenih normi (Klarin, 2016). Takva bihevioralna kontrola ima negativnu korelaciju sa eksternaliziranim problemima u ponašanju poput agresivnosti i delinkvencije (Barber, 1996, prema Klarin, 2016). Psihološka kontrola ima suprotan učinak te obuhvaća negativno roditeljsko ponašanje koje je usmjereno na kontrolu dječjeg psihološkog svijeta, bez ljubavi roditelja te uključuje i usvajanje osjećaja krivnje kod djeteta što uzrokuje ometanje u razvoju autonomije i samopoštovanja kod djeteta (Smetana i Daddis, 2002, prema Klarin, 2016). Takva psihološka kontrola uključuje manipulaciju, pasivnu agresiju, nametljivost i prisilu od strane roditelja prema djetetu (Silk i sur., 2003, prema Klarin, 2016). Kada je takvo ponašanje prisutno u visokim količinama ono može uzrokovati internalizirane probleme poput anksioznosti, depresije, usamljenost te eksternalizirane probleme poput delinkventnog ponašanja, bježanje iz škole te konzumacija droge (Barber, 1996; Pettit i sur., 2001, Smetana i Daddis, 2002; sve prema Klarin, 2016).

Emocionalna dimenzija se odnosi na emocije koje su prisutne u interakciji između roditelja i djeteta poput pozitivnih emocija ljubavi, brige, topline, zainteresiranosti i privrženosti te negativnih odbacivanje, zanemarivanje, emocionalna hladnoća i neprijateljstvo (Klarin, 2016). Roditeljsko prihvaćanje i emocionalna toplina te podrška kod djeteta izazivaju osjećaj sigurnosti, ugone i svjesnosti da je prihvaćeno kao osoba te takva ponašanja pozitivno utječu na dječji razvoj (Davies i Cummings, 1994, prema Klarin, 2016). Kada takva ponašanja izostaju i prisutna je emocionalna hladnoća, nepokazivanje ljubavi te nerazumijevanje kod djeteta se javljaju osjećaji neadekvatnosti i odbačenosti te zbog toga pokazuju agresiju u većoj mjeri, imaju nisko samopoštovanje te češći osjećaj nekompetentnosti (Onyskiw i Hayduk, 2003, prema Klarin, 2016).

Vidimo kako teorija privrženosti pridonosi razvoju djeteta, njegovog unutarnjeg svijeta te vanjskih odnosa. Kada je to narušeno, kada dijete ne razvije balansiran odnos između kognicije i emocija, onda dolazi do poteškoća vezano za regulaciju vlastitih emocija i ostvarivanje veza i odnosa sa drugima (Bilić, 2018). Kada osnovne djetetove potrebe, poput osjećaja sigurnosti, ljubavi, prihvaćenosti i zaštitom nisu ispunjene dolazi do razvoja osjećaja tjeskobe i frustriranosti, neosjetljivošću za tuđe emocije, potrebe te u takvim slučajevima, zbog nemogućnosti samoregulacije, djeca koriste agresivno ponašanje prema drugima kako bi povećali svoj osjećaj sigurnosti (Bilić, 2018). Nerijetko se namjere vršnjaka i tumačenje njihova ponašanja krivo protumače i smatra ih se neprijateljskima te se na njih i odgovara neprijateljstvom i agresijom (Bilić, 2018). S druge strane, kada govorimo o djeci sa razvijenim nesigurnim tipom privrženosti, zbog povećanog osjećaja manje vrijednosti, nedostatka samopoštovanja i negativnom slikom o sebi, možemo govoriti o povećanoj uključenosti u vršnjačko nasilje kao žrtve jer su počiniteljima takve osobe “lake mete” (Bilić, 2018).

4.2. Roditeljski stilovi odgoja

Osim privrženosti između roditelja i djeteta na vršnjačko nasilje utječu i roditeljski stilovi. Postoje četiri glavna roditeljska stila koje je razvila Diana Baumrind sedamdesetih godina 20.stoljeća, a to su autoritativni, autoritarni, permisivni i zanemarujući odgojni stil (Bilić, 2018).

Roditelji koji primjenjuju autoritativni stil su topli i brižni, ali postavljaju jasne granice i promatraju ponašanje svoje djece, pozitivno utječu na njihov razvoj. U takvom odnosu između roditelja i djeteta postoji dobra komunikacija, povjerenje, podrška i pozitivna regulacija ponašanja i vremena provedenog na internetu (Bilić, 2018; Valcke i sur., 2010). Roditelji koji primjenjuju ovakav stil odgoja reguliraju vrijeme koje dijete provodi na internetu te se s njim razgovara o sadržaju kojem je bio izložen te postoje jasna pravila ponašanja (Bilić, 2018). Ovdje postavljanje granica i jasna pravila predstavljaju važnu ulogu u ponašanju djece u stvarnom i virtualnom svijetu (Bilić, 2018).

Roditelji koji primjenjuju autoritarni stil odgoja su obično strogi i emocionalno hladni, zahtjevni te svoju djecu prekomjerno kontroliraju bez kvalitetne i potpune komunikacije (Bilić, 2018). Ne razgovaraju sa svojom djecom i očekuju da im se djeca u potpunosti “pokore”, komunikaciju zatvaraju bez objašnjenja te pokazuju nisku razinu povjerenja u djecu (Hoskins, 2014, prema Bilić, 2018). Takvo ponašanje roditelja kod djece izaziva nisko samopoštovanje, nerazvijenost komunikacije i socijalnih vještina, depresiju, probleme u ponašanju te visoku razinu agresivnosti (Vasta i sur., 1998). Zbog takvog ponašanja roditelja, njihove strogoće i hladnoće, djeca češće bivaju uključena u vršnjačko nasilje, i kao žrtve i kao počinitelji (Ardolino, 2013, prema Bilić, 2018). Negativni postupci roditelja djeca uče i prenose u svoje odnose i u druge dijelove svojih života (Bilić, 2018). Kada govorimo o internetu, s obzirom na čestu nevoljkost roditelja da razgovaraju i/ili pregovaraju s djecom oko korištenja interneta, djeca najčešće skrivaju svoje aktivnosti, sadržaje i iskustva sa interneta (Byrne i sur., 2014, prema Bilić, 2018).

Permisivni odgojni stil roditeljstva pruža djetetu toplinu i emocionalne blizine i nježnosti, ali bez ikakvih pravila i kontrole djeteta i dječjih ponašanja (Bilić, 2018). Mnoga istraživanja (Georgiou, 2008; Katzer i sur., 2009; Williams i Kennedy, 2009; sve prema Bilić, 2018) pokazuju kako su upravo djeca koja dolaze iz permisivnih obitelji češće žrtve vršnjačkog nasilja, pogotovo kada je riječ o dječacima. Stoga možemo zaključiti kako je preveliko zaštitničko ponašanje roditelja najčešće biva kontraproduktivno te dodatno izlaže dijete riziku vršnjačkog nasilja. Isti zaključak donio je i Georgiou (2008, prema Bilić, 2018). U korištenju interneta, takva djeca ni na tom području nemaju ograničenja, niti vezano za vrijeme provedeno na internetu niti vezano za sadržaj koji konzumiraju na istom, te tako djeca bivaju prepuštena sama sebi i rade u virtualnom svijetu što god žele, baš kao i u realnom te sa takvom neograničenošću se još povećava rizik od izloženosti vršnjačkom nasilju (Valcke i sur., 2010, prema Bilić, 2018).

Zanemarujući odgojni stil roditeljstva uključuje potpuno zanemarivanje djeteta u svim aspektima. Ne postoji niti brižnost, emocionalna toplina i interes, niti postoji ijedan oblik bilo kakve kontrole, nadzora i usmjeravanja ponašanja djeteta (Bilić, 2018). Osim navedenog, kada govorimo o vremenu provedenom na internetu i sadržaju kojeg dijete

konzumira, ni tu nema nikakvih restrikcija te roditelji često i podcijenjuju do kojeg stupnja su im djeca uključena u aktivnosti u virtualnom svijetu (Byrne i sur., 2014, prema Bilić, 2018). Djeca ovakvih roditelja, koji imaju ovakav odgojni stil roditeljstva, češće su počinitelji vršnjačkog nasilja, kako navode Dehue i suradnici (2012, prema Bilić, 2018).

Iz navedenog možemo zaključiti kako je samo autoritativni stil odgoja onaj koji djetetu pruža sigurnost, podršku, ljubav i prihvaćanje te se kroz takav odgojni stil razvija sigurna privrženost te je samim time dijete stabilno i spremno za stvaranje novih i zdravih odnosa. Zbog toga možemo reći kako je takav odgojni stil jedan zaštitni čimbenik od uključivanja djece u vršnjačko nasilje (Bilić, 2018). Ostali stilovi, kao što je prikazano, imaju dosta nedostataka i nemaju pozitivne učinke na djecu. Prilikom takvih odgojnih stilova, djeca razvijaju privrženost tipa "A" ili "C" koji sa sobom donose i razne poteškoće sa nošenjem sa stresom i raznim životnim situacijama i odnosima te zbog toga možemo reći kako ostali odgojni stilovi pripadaju u rizične čimbenike za uključivanje djece u vršnjačko nasilje (Bilić, 2018).

4.3. Bronfenbrennerov model teorije ekološkog razvoja (kao kontekstualni okvir rizičnih i zaštitnih čimbenika mikrosustava)

Vidimo kako na razvoj djeteta utječe više faktora, od okoline, odgoja, odnosa koje dijete ostvaruje, unutarnjeg stanja djeteta, ... Do istog zaključka došao je i Bronfenbrenner sedamdesetih godina prošlog stoljeća kada je zaključio kako je socijalni razvoj djeteta višestruko determiniran te je razvio ekološki model koji i danas koristimo (Bilić, 2018). U tom modelu, Bronfenbrenner navodi kako na razvoj pojedinca utječe posredna i neposredna okolina u kojoj se nalazi te kako i on utječe na okolinu čime se zapravo ističe kako je pojedinac aktivna i dinamična jedinka koja se progresivno kreće unutar sredine u kojoj se nalazi (Bronfenbrenner, 1997, prema Bilić, 2018).

Model je organiziran kao niz koncentričnih kružnica u čijem je središtu dijete, odnosno pojedinac sam, te njegove unutarnje i individualne karakteristike (ontološka razina)

i iskustva (Bronfenbrenner, 1997, prema Bilić, 2018). Sljedeća kružnica označava mikrosustav djeteta, odnosno neposredno okruženje koje s djetetom mogu lako stupiti u direktni kontakt. Ona obuhvaća i odnose, fizičko, materijalno i sve što se nalazi u njegovoj okolini, ali uključuje i djetetovu percepciju istog (Bronfenbrenner, 1997, prema Bilić, 2018). Sljedeća razina ekološkog modela jest mezosustav, a on obuhvaća odnose između dva ili više okruženja u kojima se dijete nalazi, kao što su primjerice odnosi između roditelja i škole, škole i crkve i slično (Bronfenbrenner, 1997, prema Bilić, 2018). Nakon toga nam slijedi egzosustav koje Bronfenbrenner (1997, prema Bilić, 2018) definira kao jedno ili više okruženja koja ne uključuju osobu u razvoju kao aktivnog sudionika, ali su dio njegova svijeta. To bi primjerice uključivalo radno mjesto roditelja koje utječe na roditelja, a zatim taj roditelj utječe na dijete te tako radno mjesto roditelja neposredno utječe na samo dijete iako dijete nije aktivni sudionik radnog mjesta roditelja. Osim radnog mjesta roditelja, to može uključivati i druga okruženja poput razreda kojeg pohađa brat/sestra i slično (Bilić, 2018). Sljedeća razina jest makrosustav koji obuhvaća najšire aspekte u kojima se dijete nalazi i razvija poput kulture, zakona, normi, vjerovanja i slično, odnosno elemente najšireg socijalnog konteksta u kojem se dijete nalazi (Popović-Ćitić, 2010, prema Bilić, 2018). Zadnji sloj čini kronosustav koji Keresteš (2002, prema Bilić, 2018) definira kao sloj koji obuhvaća promjene u okolini koje se događaju s vremenom poput primjerice ekonomskih kriza, ratova, epidemija i slično. Najveći utjecaj na razvoj djeteta imaju upravo elementi njemu najbližeg kruga, odnosno mikrosustava, a što idemo dalje po razinama, intenzitet utjecaja na razvoj djeteta se smanjuje (Bilić, 2018). Isto tako prve dvije razine stoga igraju i najveću ulogu kada govorimo o vršnjačkom nasilju (Bilić, 2018).

Ova teorija nastala je krajem prošlog stoljeća kada je internet i online okruženje bilo u svojim počecima te se nije moglo niti predvidjeti kakvog će velikog utjecaja ono imati na razvoj djeteta u sljedećih manje od 30 godina. Zbog velike uključenosti interneta i online svijeta u razvoj djece i mladih, kao i zbog pojave elektroničkog nasilja koje je sve prisutnije i raširenije, Cross i suradnici 2015. godine ovoj klasičnoj, gore objašnjenj, Bronfenbrennerovoj podjeli dodaju još jednu kružnicu koja se smjestila između mezosustava i egzosustava te se naziva online-sustav kao neizostavni dio ovog modela i shvaćanja

vršnjačkog nasilja (Bilić, 2018). Prema Cross i suradnicima (2015, prema Bilić, 2020) ta razina uključuje kontekst, kontakte, upravljanje privatnošću, vještine i samoregulaciju te sadržaj kojem su djeca izložena, koji gledaju i koji koriste.

Na samo vršnjačko nasilje mogu utjecati razni čimbenici, pozitivno i negativno, a kako navodi Keresteš (2002, prema Bilić, 2018), ti čimbenici obuhvaćaju sve varijable koje mogu izravno ili neizravno utjecati na pozitivne ili negativne obrazovne, odgojne i razvojne ishode. Stoga možemo govoriti o rizičnim i zaštitnim čimbenicima vršnjačkog nasilja. Važno je naglasiti kako se nasilno i agresivno ponašanje ne pojavljuje iznenada nego ono ima svoj razvojni put na kojeg utječu rizični i zaštitni čimbenici (Rappaport, Thomas, 2004, prema Bilić, 2018). Sada ćemo napraviti pregled rizičnih i zaštitnih čimbenika kroz razine Bronfenbrennerovog modela.

4.3.1. Individualni čimbenici

Počevši od najužeg dijela ekološkog modela možemo govoriti o individualnim čimbenicima koji imaju rizičnu ili zaštitnu ulogu u razvoju nasilničkog i agresivnog ponašanja. Na ovoj razini možemo analizirati demografske značajke poput dobi i spola djeteta, fizička obilježja djeteta poput visine, težine, nošenje naočala, aparatića za zube i slično, intelektualne sposobnosti (poteškoće, darovitost), emocionalne osobine, socijalne vještine, moralne vrijednosti, te poteškoće koje dijete ima poput oštećenja sluha, problema u govoru, zdravstvenih problema i slično (Bilić, 2018). Važno je utvrditi koji rizični čimbenici su prisutni te otkriti koji su mogući zaštitni čimbenici od vršnjačkog nasilja.

Kada govorimo o dobi, Kodžopeljić i suradnici (2010, prema Bilić, 2018) sumiraju razna istraživanja i dolaze do zaključka kako vršnjačko nasilje svoj vrhunac postiže u adolescentskoj dobi djeteta, povezujući to sa biološkim čimbenicima i utjecajem raznih hormona poput testosterona i adrenalina na nasilje kod dječaka, a kada govorimo o djevojčicama, one su sklonije depresivnijem raspoloženju. Također, na razvoj nasilja imaju utjecaj i vršnjaci, pa tako djeca koja nisu još pokazala nasilničko ponašanje kroz odrastanje,

pod utjecajem vršnjaka može doći do iskazivanja istog (Bilić, 2018). Zbog odmicanja od roditelja i zbog velike važnosti koju pridodaju prihvaćenosti među vršnjacima pribježu raznim ponašanjima, pogotovo kada je riječ o postizanju statusa u razredu koji se nerijetko bazira na vrijeđanju, ponižavanju i zlostavljanju drugih vršnjaka (Espelage, 2002, prema Bilić, 2018). Učenici koji pokazuju takvo ponašanje, nerijetko dobivaju mnogo pažnje, što od drugih učenika (koji ih se boje ili koji im se dive), što od profesora te je njima ta pažnja i svojevrsna nagrada i poticaj da i dalje manifestiraju takav oblik ponašanja. Ukoliko učenik očekuje dobiti tu svojevrsnu socijalnu nagradu, to je važan prediktor nasilnog ponašanja kako ističu Lester i suradnici (2012, prema Bilić, 2018).

Nadalje, spol djeteta također igra važnu ulogu. Iako je dugo prevladavala paradigma kako su dječaci i muškarci općenito agresivniji od djevojčica i žena, danas znamo da su oba spola jednako agresivna, samo je manifestacija te agresije kod žena i muškaraca drugačija te postoji razlika u uključenosti u vršnjačko nasilje (Wang i sur., 2009; Werth i sur., 2015; sve prema Bilić, 2018). Dječaci su više uključeni u klasične oblike nasilja pogotovo fizičkog i verbalnog nasilja kako nam pokazuju istraživanja (Holt i Espelage, 2007; Wang i sur., 2009; Iossi Silva i sur., 2013; sve prema Bilić, 2018). Tijekom razdoblja od 8. do 16. godine života, kod dječaka je nasilje konstantno prisutno te se oni najčešće sukobljavaju sa strancima i poznanicima, a puno manje sa prijateljima, dok je kod djevojčica suprotno te se one najčešće sukobljavaju sa prijateljima (Turkel, 2007, prema Bilić, 2018). Dok su dječaci skloniji fizičkom i verbalnom sukobljavanju, kod djevojčica je izraženije psihičko nasilje, relacijsko nasilje te razne manipulacije (Notar i sur., 2013, prema Bilić, 2018; Vasta, Haith i Miller, 2005). Kada govorimo o elektroničkom nasilju razna istraživanja nam daju kontradiktorne informacije te je stoga nemoguće izvući konkretne i validne zaključke (Bilić, 2018). S obzirom na spol djeteta postoje razne uloge i ponašanja koja se u društvu, u kulturi u kojoj se dijete nalazi, dodatno očekuju ili njeguju, te određene društvene norme mogu također utjecati na razvoj vršnjačkog nasilja kod određenog spola (primjerice iskazivanje negativnih emocija i ljutnje i agresije kod dječaka te potiskivanje i nepokazivanje ljutnje kod djevojčica) (Bilić, 2018).

Različitošću u izgledu, bilo zbog visine, težine, različita boja kože ili prisutnost nekih fizičkih specifičnosti također mogu biti rizični faktori povećanoj izloženosti vršnjačkom nasilju. Kod adolescenata oba spola veoma se velika važnost pridodaje fizičkom izgledu te se nameću razni ideali ljepote, kroz medije i u društvu te se svako odstupanje od tih ideala smatra negativnim i nepoželjnim, drugačijim te to dodatno doprinosi povećanoj izloženosti fizičkom nasilju (Bilić, 2018). Tako primjerice djeca s prekomjernom tjelesnom težinom češće doživljavaju vršnjačko nasilje od svojih vršnjaka koji nemaju problema sa težinom, te češće od djece kod kojih su prisutne ostale različitosti poput vjere, rase, nekih poteškoća i slično, što dodatno negativno utječe na njihovo samopouzdanje (Puhl i sur., 2011, prema Bilić, 2018). Isto tako, djeca koja nose naočale također su često izloženi vršnjačkom nasilju jer se nošenje naočala smatra fizičkim nedostatkom i slabošću (Horwood, 2005, prema Bilić, 2018).

Intelektualne sposobnosti djeteta također utječu na izloženost vršnjačkom nasilju. Ovdje su djeca sa intelektualnim poteškoćama češće izložena vršnjačkom nasilju, ali djeca koja imaju iznadprosječne intelektualne sposobnosti također se nalaze u rizičnoj skupini (Bilić, 2018). Obje skupine se doživljavaju kao različite i samim time su česte mete vršnjačkog nasilja. Kod djece s intelektualnim poteškoćama, njihovo otežano shvaćanje zlonamjernih reakcija, mogućnost manipulacije njima te nerazvijene strategije samozaštite dovode ih u poziciju visoke ranjivosti na vršnjačko nasilje (Bilić, 2018). Kada govorimo o djeci sa iznadprosječnim intelektualnim sposobnostima, oni vrlo često postižu bolje rezultate od ostalih učenika te se od njih još razlikuju po motivaciji, kreativnosti i samopouzdanju što ih također svrstava među “različite” i “drugačije” (Bilić, 2018). Zbog toga nerijetko imaju problema sa stjecanjem prijatelja i nalaženja s njima zajednički “jezik” i međusobno razumijevanje te se zbog toga povlače što se može krivo protumačiti kao da su introvertirani (Robinson, 2008, prema Bilić, 2018).

Samopouzdanje, razvijenost socijalnih, emocionalnih vještina te neki vrijednosni i moralni čimbenici također mogu biti rizični ili zaštitni čimbenici kod djeteta kada govorimo o vršnjačkom nasilju. Kada imaju razvijeno samopoštovanje, Burić i suradnici (2008, prema Bilić, 2018) navode kako onda adolescenti uspijevaju ostvaruju kvalitetnije odnose s

vršnjacima i imaju bolje socijalne vještine, postižu bolji uspjeh te su zbog toga manje izloženi razvijanju antisocijalnih ponašanja. Isti autori navode i suprotnost tome, odnosno slučaj kada je samopoštovanje nisko, što za sobom povlači niz poteškoća, na socijalnoj i akademskoj razini što u konačnici može voditi do problematičnih ponašanja. Sukladno tome, istraživanja (Olweus, 1998; Kowalski i Limber, 2013; sve prema Bilić, 2018) pokazuju kako adolescenti koji su izloženi klasičnim oblicima vršnjačkog nasilja pokazuju niže samopouzdanje. S obzirom da na samopoštovanje adolescenata utječu vršnjaci, može se dogoditi da je nisko samopoštovanje uzrok, ali i posljedica vršnjačkog nasilja, što u konačnici opet predviđa vršnjačko nasilje (Brajša-Žganec i sur., 2009, prema Bilić, 2018). Patchin i Hinduja (2010, prema Bilić, 2018) u svom istraživanju zaključuju kako su i počinitelji i žrtve vršnjačkog nasilja imali niže samopouzdanje od svojih vršnjaka koji nisu bili uključeni u takva ponašanja. Stoga možemo zaključiti kako je nisko samopoštovanje rizični čimbenik za sudjelovanje u vršnjačkom nasilju, bilo kao počinitelj ili kao žrtva. Nadalje, Bilić (2018) dolazi do zaključka kako su učenici, adolescenti, koji imaju bolje razvijene socijalne vještine i emocionalnu inteligenciju, a samim time i samokontrolu, manje skloni sudjelovanju u vršnjačkom nasilju, bilo u realnom ili virtualnom svijetu, kao počinitelji i kao žrtve – bolje kontroliraju svoje osjećaje, znaju mirno rješavati sukobe te su skloni prosocijalnom ponašanju (Krulić i Velki, 2014, prema Bilić, 2018).

Učenici koji su prema nekim elementima “drugačiji” od većine također su u povećanom riziku od uključenosti u vršnjačko nasilje. Ta različitost može uključivati poteškoće u razvoju poput nekih govornih poteškoća, poremećaja u ponašanju poput ADHD-a ili učenici s poremećajima iz spektra autizma, učenici s poteškoćama u učenju ili nastavi (Bilić, 2018). Također, moralna uvjerenja i vrijednosni stavovi o nasilju mogu biti rizični ili zaštitni čimbenik pa stoga Hymel i suradnici (2005, prema Bilić, 2018) navode kako djeca uključena u vršnjačko nasilje (kao počinitelji) imaju pozitivnije stavove o nasilju naspram svojih vršnjaka koji nisu uključeni u takve aktivnosti.

4.3.2. *Obiteljski čimbenici*

U prethodnim poglavljima govorili smo o vrstama privrženosti, kao i o odgojnim stilovima roditelja. Iz toga te iz prethodnog poglavlja možemo zaključiti kako vrsta razvijene privrženosti može biti rizični ili zaštitni čimbenik od vršnjačkog nasilja. Stoga možemo reći kako djeca koja su razvila "B" tip privrženosti imaju zaštitni čimbenik, dok djeca sa razvijenim "A" i "C" tipom privrženosti imaju rizični čimbenik. Isto tako, naveli smo i odgojne stilove roditeljstva pa možemo reći kako djeca čiji roditelji primjenjuju autoritativni stil roditeljstva imaju zaštitni čimbenik, dok djeca čiji roditelji primjenjuju ostale odgojne stilove imaju rizični čimbenik. Isto potvrđuju Matijević, Bilić i Opić (2016), Bilić (2018), Bilić, Buljan Flander i Hrpka (2012) te Vasta, Haith i Miller (2005).

Osim navedenog, na djecu mogu utjecati i drugi faktori unutar obitelji kao što su odnosi među roditeljima, struktura obitelji, socioekonomski status obitelji, obrazovanje i zaposlenost roditelja te komunikacija unutar obitelji (Bilić, 2018). Kada govorimo o odnosima među roditeljima, iako djeca vrlo često nisu direktno uključena, svjedoče im na dnevnoj razini. U svakoj obitelji postoje sukobi, pitanje je samo načina na koji se ti sukobi (ne)rješavaju, kako se roditelji ponašaju u danim situacijama te razgovaraju li sa svojom djecom. Svjedočenje sukobima ne mora biti nešto negativno (iako je konotacija u hrvatskom jeziku često negativna), već ono može biti i pozitivno. Kada se sukobi rješavaju konstruktivno, to pomaže djetetu da se i samo nosi sa rješavanjem sukoba i problema dalje u životu, kako navode McCoy i suradnici (2009, prema Bilić, 2018). Takvim rješavanjem sukoba, kod djece se razvija i prosocijalno ponašanje te uče suradnju, empatiju te strategije prevladavanja stresa (Mihić, 2012, prema Bilić, 2018). Nasuprot tome, destruktivni sukobi, koji se ne rješavaju, koji u sebi sadrže agresiju i nasilje te neprijateljstvo negativno utječu na razvoj socijalnog ponašanja kod djeteta te se takva naučena ponašanja unutar obitelji prenose i na odnose sa vršnjacima (Bilić, 2018). Također, izloženost nasilju unutar obitelji može utjecati na manifestaciju takvog ponašanja kod djeteta u drugim okruženjima, poput primjerice škole, zbog prisutnosti nasilja i zbog neadekvatnih modela ponašanja, djeca takvo

ponašanje počinju poimati kao nešto “normalno” u bliskim odnosima (Dodge i sur., 1997; Katz, Hessler i Annest, 2007; sve prema Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012).

Struktura obitelji koja nije cjelovita, odnosno kada dijete odrasta u jednoroditeljskoj obitelji ili kada odrasta bez roditelja, dovodi dijete u povećani rizik od vršnjačkog nasilja (Fu i sur., 2012, prema Bilić, 2018; Howell, 2003, prema Bašić, 2009). Kao uzrok tome, Jansen i suradnici (2012, prema Bilić, 2018) ističu kako je riječ o nedostatku vremena roditelja za interakciju s djetetom, njegovom ponašanju te problemima u školi i sa vršnjacima. Međutim, važno je naglasiti kako postoji i veliki broj djece koja odrastaju u jednoroditeljskim obiteljima, a nisu uključena u vršnjačko nasilje (Bilić, 2018). Odrastanje u dvoroditeljskoj obitelji smatra se zaštitnim čimbenikom (Velki i Kuterovac Jagodić, 2014, prema Bilić, 2018).

Kada je riječ o socioekonomskom statusu roditelja i obitelji, starija istraživanja pokazala su kako socioekonomski status obitelji nije povezan sa vršnjačkim nasiljem (Sourander i sur., 2000, prema Bilić, 2018) ili da je učinak socioekonomskog statusa veoma mali, gotovo zanemariv (Kim i sur., 2005, prema Bilić, 2018). Novija istraživanja pokazala su nam dala ipak nešto drugačije rezultate pa tako imamo istraživanje od Jansen i suradnika (2012, prema Bilić, 2018) provedeno u Nizozemskoj koji navode kako je socioekonomski status obitelji utjecao na sudjelovanje u vršnjačkom nasilju i kao počinitelji i kao žrtve. Nadalje do zaključka kako socioekonomski status obitelji ima utjecaja dolaze i Rajhvan Bulat i Ajduković (2012, prema Bilić, 2018) koji su utvrdili kako najviše vršnjačkog nasilja doživljavaju adolescenti slabijeg socioekonomskog statusa. Istraživanje koje je provela Bilić (2015, prema Bilić, 2018) pokazalo je kako je 45.7% ispitanika bilo zlostavljano zbog svojih primjetnih nižih socioekonomskih obilježja (lošija odjeća i obuća, primjetan nedostatak financijskih sredstava).

Povezano s time, možemo govoriti i o utjecaju obrazovanja roditelja i njihove zaposlenosti na razinu njihovog socioekonomskog statusa. Kada govorimo o obrazovanju roditelja, ono je uzeto kao relativno stabilan pokazatelj socioekonomskog statusa. Fu i suradnici (2012, prema Bilić, 2018) ističu ponajprije majku i obrazovanje majke kao prediktor vršnjačkog nasilja, točnije, slabije obrazovanje majke povećava uključenost djeteta

u vršnjačko nasilje kao počinitelja. Sukladno tome, Kekez i Bilić (2015, prema Bilić, 2018) došle su do zaključka da što je stupanj obrazovanja majke viši, to je manja vjerojatnost da će dijete biti uključeno u vršenje nasilja. Bilić (2015, prema Bilić, 2018) dokazuje da obrazovanje majke utječe, ne samo povećani rizik za vršenje nasilja, već i povećani rizik od viktimizacije. Svakako treba naglasiti da, iako je obrazovanje roditelja jedan od čimbenika uključenosti djeteta u vršnjačko nasilje (ili kao počinitelj ili kao žrtva), najveći prediktor je kvaliteta odgoja djeteta pa tako imamo roditelje koji su slabije obrazovani, ali unatoč tome kvalitetno odgajaju svoju djecu, kao i roditelja koji imaju visoki stupanj obrazovanja ali se unatoč tome ne bave dovoljno i kvalitetno odgojem svoje djece (Bilić, 2018).

Kada govorimo o zaposlenosti roditelja, ovdje zaposlenost oca igra važnu ulogu, pa tako Bilić (2015, prema Bilić, 2018) u svom istraživanju ističe kako je radni status oca predviđao viktimizaciju djece, odnosno djeca čiji su očevi imali lošiji radni status su i češće bili viktimizirani. Kada dođe do nezaposlenosti, povećava se stres unutar obitelji te dolazi do egzistencijalnih kriza, pri čemu su roditelji, a ponajviše očevi, kako ističe Bilić (2018, 217), dodatno razdražljivi, javlja se osjećaj nemoći i neuspjeha pa je tada otežano primjećivanje i adekvatno odgovaranje na potrebe djeteta (Conger i sur., 2010, prema Bilić, 2018). Takve situacije povećanog stresa unutar obitelji stoga mogu doprinijeti smanjenoj kvaliteti roditeljstva. Odgovor djece na takva ponašanja roditelja i na cjelokupnu situaciju mogu biti različiti. Neka djeca će preuzeti stanje očaja te tako povećati svoj rizik od viktimizacije (Bilić, 2018), dok će neka djeca odgovarati agresivno te time dodatno otežati obiteljsku situaciju (Ridge, 2009, prema Bilić, 2018).

4.3.3. Školski čimbenici

S obzirom na ekološku teoriju, važno je analizirati i prepoznati sve čimbenike rizika i zaštite kako bi prevencija i intervencija mogle biti adekvatne pa je stoga škola sljedeća razina o kojoj ćemo govoriti. Osim u obitelji, djeca najviše vremena provode u školi te je stoga prepoznavanje i razumijevanje rizičnih i zaštitnih čimbenika koji su tamo prisutni vrlo

važno za što kvalitetnije razumijevanje i odgovaranje na djetetova ponašanja i potrebe. Lokacija i veličina škole te školska klima (koja obuhvaća nekoliko elemenata) glavni su čimbenici koje ćemo promatrati.

Kada govorimo o strukturi škole, Khoury-Kassabri i suradnici (2014, prema Bilić, 2018) ističu kako je u razredima sa velikim brojem djece povećan rizik od vršnjačkog nasilja, a uz to, na količinu vršnjačkog nasilja uvelike utječu negativni odnosi unutar razreda među učenicima, kao i negativni odnosi između nastavnika i učenika te u onim razredima gdje je nedostatak kontrole i vještina rješavanja problema (Swearer Napolitano, 2011, prema Bilić, 2018). S druge strane istraživanja koja su proveli Olweus (1998), Khoury-Kassabri (2004) te Volungis (2016) nisu pokazala povezanost između veličine škole i povećanog rizika od vršnjačkog nasilja. Iako su istraživanja kontradiktorna, Bilić (2018) ističe kako je u većim školama svakako teže održati kontrolu, postići kvalitetan i topao odnos s učenicima što u konačnici može dovesti do nezadovoljstva pa tako i povećane količine vršnjačkog nasilja. Lokacija škole također utječe na količinu vršnjačkog nasilja te je ona usko povezana sa četvrti u kojoj se nalazi. Tako, ističe Bilić (2018), ukoliko je u četvrti prisutna veća količina alkohola, droge, nasilja, nezaposlenosti te siromaštvo moguće je da ta okolina utječe i na rad škole te ponašanje djece u školi i sa svojim vršnjacima.

Kada govorimo o školskoj klimi, ona je jako važan čimbenik djetetova razvoja i uspjeha u školi. Pozitivna, poticajna te interaktivna školska klima stvara zdravo okruženje za razvoj djeteta te Gregory i suradnici (2010, prema Bilić, 2018) i Orpinas i Raczynski (2016, prema Bilić, 2018) ističu kako je takva klima povezana sa smanjenjem vršnjačkog nasilja i viktimizacije, te stoga možemo reći kako je takva klima zaštitni čimbenik od vršnjačkog nasilja. Naravno, iz toga proizlazi kako je negativna školska klima rizični čimbenik vršnjačkog nasilja. Sigurnost u školi i pružanje osjećaja zaštićenosti kod djeteta jedna je od glavnih zadaća škole. Na tu sigurnost utječe više čimbenika, pa tako Thapa i suradnici (2013, prema Bilić, 2018) ističu kako su osjećaj pravednosti, poštivanje školskih pravila i dostupnost i podrška nastavnika jedni od temeljnih odrednica sigurnosti u školi. Isto tako, na tu sigurnost utječe i količina nasilja u školama i strah pojedinca da bude žrtva nasilja (Bilić, 2018). Organiziranost škole i zajednice (nepprisutnost oružja, droge, alkohola, ...), povezanost

između djelatnika međusobno te učenika može doprinijeti većem osjećaju sigurnosti (Bilić, 2018). Kada su izloženi vršnjačkom nasilju ili kada postoji strah od škole, učenici imaju tendenciju izbjegavati školu i dolazak na nastavu kako bi izbjegli izloženost vršnjačkom nasilju (Vidourek i sur., 2016, prema Bilić, 2018). Osjećaj prihvaćenosti i ostvarivanje i održavanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima još je jedan od važnih zaštitnih čimbenika vršnjačkog nasilja (Bilić, 2018). U adolescenciji su to temeljne potrebe te imaju veliku važnost za razvoj djeteta te utječu i na njegovo ponašanje. Buljan Flander i suradnici (2007) u svom istraživanju zaključuju kako učenici koji se osjećaju najmanje prihvaćenima u školi čine najviše nasilja, dok oni koji se osjećaju prihvaćeno čine najmanje nasilja. Uz to možemo povezati i vezanost učenika za školu, pri čemu vezanost za školu može biti zaštitni čimbenik, a nedostatak ili nedovoljna vezanost za školu može biti rizični čimbenik i prediktor rizičnih ponašanja djeteta, među koje pripada i nasilje prema vršnjacima (Bilić, 2018).

Kada govorimo o školi, ne možemo ne govoriti i o nastavnicima koji u njoj rade te koji uvelike utječu na djecu i na školsku klimu. Kvalitetan odnos između učenika i nastavnika utječe pozitivno te on podrazumijeva podršku, bliskost, pozitivne interakcije te nisku razinu sukoba između učenika i nastavnika (Hamre i Pianta, 2006, prema Bilić, 2018). Isti autori ističu da emocionalna toplina, prihvaćanje i otvorenost za komunikaciju kod nastavnika utječe na pozitivnu razrednu klimu, na sigurnost djeteta u školi te Gallagher i suradnici (2013, prema Bilić, 2018, 260) dolaze do zaključka kako: “učenici koji imaju bliske odnose sa svojim nastavnicima imaju i zadovoljavajuće odnose s vršnjacima”. Djeca uče o prikladnim oblicima ponašanja od odraslih osoba u svojoj blizini, uključujući i nastavnike pa tako i odnos nastavnika prema predmetu, prema djetetu, nasilju i nepoštivanju pravila utječe na odnos učenika prema istome te na odnos učenika prema vršnjacima (Bilić, 2018). Pozitivan odnos s nastavnikom i povjerenje učenika u nastavnika dovodi do lakše i pravovremene detekcije vršnjačkog nasilja te se tada može pružiti pomoć učeniku i zaustaviti daljnje vršnjačko nasilje (Bilić, 2018).

4.3.4. Lokalna zajednica i širi društveni kontekst

Kao što smo već naveli, iako najveći utjecaj na djetetovo ponašanje ima njegova neposredna okolina, valja uzeti u obzir i kontekst lokalne zajednice u kojoj se dijete nalazi i razvija. Ukoliko je dijete učestalo izloženo nasilju, fizičkom i verbalnom, seksualnom i drugim oblicima, koje nije usko vezano za njega nego uz lokalnu zajednicu u kojoj se nalazi, povećava se vjerojatnost da će i samo dijete priskočiti takvom ponašanju. Tako je odrastanje u problematičnoj zajednici rizični čimbenik za vršnjačko nasilje (Bowes i sur., 2009, prema Bilić, 2018). Takva zajednica promiče i podržava nasilno ponašanje, ono je norma ponašanja te ga izostanak sankcija za takvo ponašanje dodatno podržava. Konstantna izloženost takvom ponašanju kod djeteta može izazvati osjećaj straha te utjecati na percepciju normativnog i sigurnosti (Bilić, 2018).

Makrosustav obuhvaća i širi društveni kontekst koji nema direktan utjecaj na dijete ali svakako može pridonijeti njegovom razvoju i uključenosti u vršnjačko nasilje. Socioekonomska nejednakost već je objašnjena kada smo govorili o obiteljskim čimbenicima, ali ta nejednakost na društvenoj razini također utječe na vršnjačko nasilje stvarajući kod adolescenata osjećaje nepovjerenja, netrpeljivosti, potiče osvetu i razlike (Pickett i Wilkinson, 2007, prema Bilić, 2018). Osim socioekonomske nejednakosti, općenita društvena nepravda također može razviti osjećaje frustracije, tuge, ljutnje i povrijeđenosti što može utjecati i na ponašanje sa vršnjacima (Ljubotina, 2004, prema Bilić, 2018). Političko nasilje, poput primjerice rata, veoma utječu na dijete i dovode ga u niz stresnih situacija (gubitak bliskih osoba, razdvajanje roditelja, gubitak doma, škole, prijatelja, izloženost nasilju na dnevnoj razini) koje itekako mogu utjecati na djetetov razvoj i ponašanje, kao i modeliranje istih ponašanja kod djeteta (Bilić, 2018). Često u takvim okolnostima roditelji razvijaju osjećaje anksioznosti, straha, tjeskobe, agresivnosti i sklonost alkoholu što zatim, po završetku rata, dodatno otežava funkcioniranje obitelji i smanjuje roditeljsku brigu i zaštitu (Bilić, 2018).

Unutar kulture možemo govoriti o individualizmu i kolektivizmu, muževnosti i ženstvenosti kao o elementima koji utječu na razvoj vršnjačkog nasilja (Bilić, 2018). Iako

postoje i drugi elementi unutar kulture, ovi su se u istraživanjima pokazala kao statistički relevantna. Individualizam promiče brigu za sebe, preferiranje osobnih ciljeva i konkurentnost te slabu brigu za druge dok kolektivizam promiče brigu za druge, solidarnost i pomoć, suosjećanje i suradnju (Bilić, 2018). Wright i suradnici (2015, prema Bilić, 2018) istraživali su razvoj jednog i drugog te njihovu povezanost sa uključenosti u vršnjačko nasilje te su došli do zaključka kako je individualizam povezan sa višom razinom vršnjačkog nasilja i klasičnog i elektronskog oblika, dok je kolektivizam povezan sa nižom razinom agresije prema vršnjacima, povećanom solidarnošću i manje govora o nasilju. Percepcije muževnosti i ženstvenosti u određenom društvu i kulturi također utječu na ponašanje adolescenata pa tako i na vršnjačko nasilje. Primjerice u društvu gdje se muževnosti smatra snaga, moć, agresija i slično, tako će se i muški adolescenti takvih kultura pokušavati dokazati kroz nasilje kako ih drugi ne bi nazivali “slabima, nježnima” i samim time ih smatrali manje muškima (Bilić, 2018). Takav narativ zapravo odobrava i potiče nasilje, smatra ga dijelom “muževnosti” te onda takvo ponašanje postaje normativno za dječake te kulture (Pavičević, 2012, prema Bilić, 2018). Isto tako možemo promatrati i ženstvenost koja se najčešće percipira kao nježne, slabije i kao žrtve, iako smo već spomenuli da i djevojčice sudjeluju u vršnjačkom nasilju kao počinitelji istog (Bilić, 2018).

Mediji unutar jedne kulture šire, podržavaju i vladaju narativom u društvu. Filmovi, knjige, časopisi, novine, internet, društvene mreže i pametni telefoni su sveprisutni, pogotovo u današnje doba. Mladi za medije odvajaju velik dio svojeg vremena te su oni u njihovim životima veoma važni pa tako i imaju veliki utjecaj na njih (Bilić, 2018). Sadržaji kojima se mladi kroz medije okreću, poput filmova, serija, videoigara, društvenih mreža, prepuni su nasilja, koje je nerijetko prikazano veoma brutalno te kao nešto zabavno i “normalno“. Ovdje Bilić (2010, prema Bilić, 2018) razlikuje pasivnu i aktivnu ulogu i njezin utjecaj, pri čemu je pasivna kroz primjerice film, dok bi aktivna bila primjerice nasilne videoigre. Iako su tu opisana pasivna i aktivna sudjelovanja u nasilnim sadržajima, oba su dokazano dovela do veće količine vršnjačkog nasilja, s time da je aktivno sudjelovanje dovelo do veće količine vršnjačkog nasilja nego pasivno sudjelovanje (Bilić, 2010, prema Bilić, 2018).

5. Prevencija i pedagoška intervencija

5.1. Prevencija

Hrvatski jezični portal prevenciju (https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eVdhWxc%3D&keyword=prevencija) definira kao: “čin, postupak ili ukupnost radnji koje se poduzimlju da se što spriječi, radnja koja će proizvesti kao posljedicu zaštitu od čega”. Ako promatramo prevenciju kroz rizične i zaštitne čimbenike koji utječu na razvoj poremećaja u ponašanju kod djece, možemo govoriti o prevenciji kao suradničkom procesu, između škole i zajednice, koji uključuje planiranje i provedbu strategija koje za cilj imaju smanjenje rizika i rizičnih ponašanja mladih te jačanje zaštitnih čimbenika koji potpomažu zdravlje i dobrobit mladih (Gibbs i Bennet, 1990, prema Bašić, 2009). Ono što bi ovoj definiciji valjalo nadodati jest suradnja škole i sa roditeljima koji bi trebali dodatno potpomognuti školu u njezinim prevencijskim postupcima.

Univerzalna prevencija odnosi se na cijelu populaciju te se bazira na edukaciji i osvještavanju te osnaživanju djece da se suprotstavljaju nasilju te radi na smanjivanju utjecaja rizičnih čimbenika (Mrazek i Haggerty, 1994). S obzirom da se radi o unificiranom pristupu i na širu populaciju ovaj stupanj prevencije ima slab učinak na rizične skupine te, iako može biti učinkovit za pojedince koji pripadaju niskorizičnim skupinama, ali nije dostatan za holističku prevenciju (Bašić, 2009). Selektivna prevencija zapravo je rana intervencija, točnije intervencija u ranoj fazi pojave problema s ciljem prevencije razvoja u veće i ozbiljnije probleme i usmjeravanjem na pozitivne smjerove ponašanja (Mrazek i Haggerty, 1994). Ovi programi usmjereni su skupini djece kod kojih su identificirani rizični čimbenici za razvoj poremećaja u ponašanju koristeći savjetovanje, pomaganje u učenju i radionice, ali slaba strana ove razine jest upravo to etiketiranje djece kao da su potencijalno rizična (Bašić, 2009). Indicirana prevencija radi sa djecom koja su već bila sudionici vršnjačkog nasilja, ili kao počinitelji ili kao žrtve, te je cilj da se riješe posljedice i spriječe daljnja takva ponašanja (Bašić, 2009).

5.1.1. Preventivni programi

Preventivni programi su organizirane i dobro osmišljene mjere, aktivnosti, kojima se nastoje ukloniti, smanjiti ili u potpunosti spriječiti problemi (Bašić, 2009). Postoje razni programi prevencije, oni koji su usmjereni na pojedinačne slučajeve, na posebne skupine sa istim oblicima ponašanja i oni koji su usmjereni na širi kontekst, primjerice na cijelu školu. Istraživanja o uspješnosti preventivnih programa pokazala su kako su preventivni programi koji su usmjereni na cijelu školu daleko uspješniji nego oni koji su fokusirani na određene pojedince ili određeni aspekt ponašanja (Wilson i Lipsey, 2007, prema Bilić, 2018). Kao najkvalitetnije smatraju se oni programi koji imaju cjeloviti pristup prevenciji vršnjačkog nasilja, koji podižu kvalitetu intervencija te oni koji rade na smanjenju posljedica (Bilić, 2018). Naravno, izvođenje takvih programa jest skupo te organizacijski zahtjevno pa su to neke od mana ovakvih programa (Popadić, 2009). Kada govorimo o prevenciji usmjerenoj na identificirane rizične čimbenike, Bašić (2009) ističe kako je bitno da takve preventivne akcije djeluju na sve rizične čimbenike istovremeno. Sada ćemo navesti neke od najutjecajnijih školskih preventivnih programa te programe koji se provode u Republici Hrvatskoj.

Olweusov program prevencije jedan je od najutjecajnijih preventivnih programa koji je kasnije služio kao model prema kojem su nastali brojni školski programi (Bilić, 2018). Samom programu prethodilo je istraživanje o raširenosti vršnjačkog nasilja, a sve uključene škole, njihovi nastavnici i učitelji, učenici i njihovi roditelji dobili su materijale sa savjetima o suzbijanju i postupanju u slučaju nasilja (Olweus, 1998, prema Bilić, 2018). Prema mrežnim stranicama Olweusovog preventivnog programa, cilj je bio što više smanjiti postojeće i prevenirati stvaranje novih problema vršnjačkog nasilja. Sam program provodio se na razini škole, na razini razreda te na individualnoj razini. Na školskoj razini održalo se testiranje temeljem kojeg se donio opći plan djelovanja koji je uključivao jasna školska pravila i sustav nadzora, dijeljenje znanja i iskustva među nastavnicima te telefonski kontakt za učenike i njihove roditelje kako bi mogli prijaviti nasilje (Olweus, 1998, prema Bilić, 2018). Na razini razreda donose se jasna pravila s naglaskom na pozitivne učinke

pridržavanja istih te sankcije za suprotno ponašanje, razgovara se o vršnjačkom nasilju na satovima razredne zajednice te oni uključuju razne zajedničke aktivnosti (Bilić, 2018). Organiziraju se i zajednički sastanci s roditeljima, djecom i nastavnicima kako bi se zajedno o tome komuniciralo, kroz filmove, radionice i slično. Na individualnoj razini radi se s počiniteljima i žrtvama nasilja te po potrebi njihovim roditeljima (Bilić, 2018). Cilj je pomoći počiniteljima da prilagode svoje ponašanje, a žrtvama dati podršku i pomoć (Bilić, 2018). Rezultati evaluacije ovog programa pokazali su da je vršnjačko nasilje, u školama gdje se program provodio kroz dvije godine, smanjeno za približno 50% te su smanjeni i drugi oblici antisocijalnih ponašanja (Olweus, 1998, prema Bilić, 2018). S druge strane, neke škole su pokazale pozitivne rezultate nakon prve godine provođenja, dok se nakon druge godine provođenja stanje vratilo na isto koje je i bilo. Postoje i škole u kojima ovaj program nije pridonio pozitivnim promjenama i smanjenju nasilja nego je čak došlo i do povećanja vršnjačkog nasilja (Popadić, 2009). Ovakvi rezultati pripisani su nedovoljnoj motivaciji i edukaciji nastavnika koji su bili uključeni u taj program te nedostatna stručna podrška (Bilić, 2018). Iz ovog modela proizašli su i drugi modeli sa nekim preinakama, od kojih su neki pokazali lošije, a neki jednake ili malo bolje rezultate (Bilić, 2018).

Preventivni programi koji se provode u Hrvatskoj su: “*Afirmacijom pozitivnih vrijednosti protiv nasilja*”, UNICEF-ov program “*Za sigurno i poticajno okruženje u školama*” te CAP, odnosno “*Child Assault Prevention*”.

Program “*Afirmacijom pozitivnih vrijednosti protiv nasilja*” nastao je početkom 21. stoljeća, s ciljem povećanja sigurnosti u školama nakon prve pucnjave koja se dogodila u jednoj hrvatskoj školi (Bilić, 2018). U tom programu potaknuto je veće partnerstvo škole sa roditeljima, sa polaznom točkom da se samo zajedničkim snagama mogu postići kvalitetni rezultati (Bilić, 2018). Kroz timove koji su bili oformljeni na razini županija, a uključivali su stručnjake iz različitih područja (lokalna uprava, policija, centar za socijalni rad, predstavnici škola i obitelji) s ciljem da na svom području istraže, identificiraju te izrade program aktivnosti i provedu ih (Bilić, 2018). Sam program tako ostavlja dovoljno prostora školama i lokalnim zajednicama da se prilagode svojim potrebama te predlažu da se taj program uključi u godišnji program škole (Bilić, 2018). Program se provodi pod satovima razredne

zajednice s ciljem promocije prosocijalnih ponašanja te jačanja socijalnih, emotivnih, kognitivnih i moralnih kompetencija koristeći metode i aktivnosti koje će biti zanimljivi i bliski učenicima (Bilić, 2018). S obzirom da se radilo o prvom takvom programu u Hrvatskoj, educiralo se i nastavnike kako adekvatno reagirati u situacijama vršnjačkog nasilja koje je kasnije objavljeno pod imenom *Protokol o postupanju u slučaju nasilja u školi* (Bilić, 2018). Dodatna pozornost dana je i slobodnom vremenu mladih i načinima na koje ga oni provode o čijoj ćemo preventivnoj funkciji govoriti kasnije.

UNICEF-ov program prevencije vršnjačkog zlostavljanja pod imenom *Za sigurno i poticajno okruženje u školama* provodio se od 2003.godine te je uključivao preventivnu i intervencijsku komponentu. Također je prije provođenja programa provedeno istraživanje koje je pokazalo kako građani smatraju da su zaštita od nasilja i kvaliteta obrazovanja dva glavna čimbenika za dobrobit djece (Tomić-Latinac i Nikčević-Milković, 2009). Cilj je bio osvještavanje o problemu zlostavljanja, učenju adekvatnih oblika ponašanja i mijenjanje nepoželjnih, kod učenika, nastavnika, roditelja te lokalne zajednice, te je pružao podršku i zaštitu djeci koja su bili uključeni u vršnjačko nasilje kao žrtve ili kao počinitelji (Bilić, 2018). Educirali su nastavnike i roditelje o kvalitetnijem prepoznavanju i reagiranju u slučajevima vršnjačkog zlostavljanja, donesena su pravila i posljedice u slučaju nepridržavanja te se onda išlo u rad sa samim učenicima. Program se također provodio pod satovima razredne zajednice te je uključivao analizu ponašanja žrtve, počinitelja te promatrača vršnjačkog nasilja (Bilić, 2018). Naknadna evaluacija tog programa pokazala je da je najslabija točka bila suradnja s roditeljima, a na razini škole pokazalo je kako su učenici više i bolje prepoznavali vršnjačko nasilje te bolje reagiraju na njega, a cjelokupni broj učenika izloženih vršnjačkom nasilju se smanjio te je samim time porastao i osjećaj sigurnosti u školama (Tomić-Latinac i Nikčević-Milković, 2009).

Child Assault Prevention, prevedeno Program prevencije napada na djecu (op.prev.), program je koji provodi roditeljska udruga “Korak po korak” te postoji više modula istog, ovisno o dobi djece, pa tako imamo *Predškolski CAP*, *Osnovni CAP* (djeca od 1. do 4. razreda osnovne škole), *TeenCAP* te *CAP za djecu s posebnim potrebama*, kako je istaknuto na mrežnim stranicama udruge roditelja “Korak po korak”. Program se provodi u Hrvatskoj od

prve polovice 2000.godine i uz pomoć Filozofskog fakulteta, odsjeka za psihologiju provedene su i evaluacije uspješnosti tih programa. Velki i Ozdanovac (2014, prema Bilić, 2018) ističu kako je ta evaluacija pokazala da je došlo do pozitivnih promjena, bolje komunikacije djece s roditeljima o nasilju, a naučeno je uspješno primjenjivano u stvarnim situacijama. CAP programi se i danas provode kroz istu udrugu.

Vršnjačko nasilje može se prevenirati i na razini razreda, škole, lokalne zajednice te na vršnjačkoj razini. Na razini škole, pozitivna školska klima, ona koja potiče i stvara pozitivne odnose među učenicima, nastavnicima te stvara osjećaj sigurnosti i zajedništva, povezano je sa smanjenjem vršnjačkog nasilja kako navode Gregory i suradnici (2010, prema Bilić, 2018) te Orpinas i Raczynski (2016, prema Bilić, 2018). Potrebno je i na razini škole prikupljati informacije i pravovremeno identificirati probleme te oformiti timove koji bi uključivali predstavnike, stručnjake iz više područja, predstavnike skupina u školi i učenika te stručnjake koji sa školom blisko surađuju poput školskog liječnika i socijalnih radnika (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012). Njihova bi zadaća bila kvalitetno postaviti preventivni program, koji bi odgovorio na potrebe te škole i pružiti potporu nastavnicima koji bi bili uključeni u provođenje istog (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012). Suradnja škole s roditeljima također je jedan od važnih čimbenika uspješne prevencije, ne samo kroz informiranje, nego kroz aktivno uključivanje i edukaciju roditelja o važnim temama vezanih uz prevenciju nasilja među djecom (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012). Također, bitno je povećati razinu sigurnosti i povjerenja u školi kako bi se djeca osjećala sigurnije pristupiti nastavniku/stručnom suradniku i priznati da se događa vršnjačko nasilje, ali i povećanje sigurnosti u smislu nadziranja učenika pogotovo tijekom odmora, na igralištima kako ističe Olweus (1998, prema Bilić, 2018) gdje se najviše nasilja i događa, kao i na putu od kuće do škole i obrnuto.

Kada govorimo o aktivnostima na razini razrednih odjela, bitno je govoriti o učenju nenasilnih načina rješavanja problema, raditi na razrednoj povezanosti i samim time stvoriti okruženje za adekvatno reagiranje na vršnjačko nasilje (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012). Isto tako, predlaže se i oformljavanje skupine učenika koji bi surađivali sa školom i koji su zainteresirani za prevenciju nasilja koji bi unutar razrednih odjela promicali nenasilje i

nenasilno rješavanje problema, prijateljstvo izoliranim članovima razreda te vršnjačko savjetovanje kao podrška (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012; Bilić, 2018). Unutar same nastave koja se održava u razrednom odjelu, nastavnici mogu raditi na prevenciji koristeći primjerene i na tu temu povezane književne tekstove, filmove, igrokaze i crteže te razgovarajući s djecom o tome (Bilić, 2018).

Kako bi prevencija bila cjelovita potrebno je i na razini lokalne zajednice raditi na preventivnim programima koji bi bili usmjereni na prevenciju vršnjačkog nasilja koje se pojavljuje na njihovom području i na smanjenje rizičnih, povećanje zaštitnih čimbenika unutar svoje zajednice te ostvariti suradnju sa školama i obiteljima. Već smo ranije objasnili ulogu lokalne zajednice u životu djeteta koje se u njoj nalazi te na koje sve načine ona utječe na njegov razvoj. Žganec (2001) ističe kako postojeći programi trebaju više poraditi na uključivanju lokalne zajednice u prevenciju te kako bi upravo škola u tome trebala imati centralnu ulogu iz koje se onda preventivni program širi prema dolje (prema manjim jedinicama, obitelji i pojedincima) te prema gore pri čemu bi škola bila posrednik prema lokalnoj zajednici, upravnim tijelima te široj javnosti s ciljem povećanja podrške za sami program. Isto tako, lokalna zajednica može imati zaštitnu ulogu na pojedince koji se, uključivanjem u razne aktivnosti i povezivanjem s drugim članovima zajednice, može osjećati prihvaćeno i samim time olakšati prevenciju vršnjačkog nasilja (Žganec, 2001). Naravno, prevencija na razini lokalne zajednice je timski rad i potiče da stručnjaci zajedničkim snagama i suradnjom rade na dobrobiti cijele zajednice (Žganec, 2001). Ono što su Gardner, Green i Marcus (1994, prema Bašić, 2001) prepoznali kao rizične čimbenike na razini lokalne zajednice su: dezorganizacija zajednice, nedostatak veza unutar zajednice, nedostatak kulturnog ponosa i kompetencije te stavovi zajednice prema korištenju droga, dok Hawkins, Artur i Olson (1997, prema Bašić, 2001) nadodaju visoku stopu mobilnosti, tešku ekonomsku deprivaciju, permisivni zakoni i podržavanje antisocijalnih ponašanja te dostupnost droge i oružja. Stoga je zadaća preventivnih programa na razini lokalne zajednice da budu usmjereni na razvoj mladih na više socijalnih dimenzija te da se bave različitim područjima djetetovog razvoja (Bašić, 2001). Strategije takvih programa moraju uključivati ljude lokalne zajednice, analizu stanja unutar nje, vođenje procesa i koordinacija, mora

sadržavati podršku, financijsku, organizacijsku, volontersku, stručnu te je potrebno povećati financije i resurse (Coolbaugh i Hansel, 2000, prema Bašić, 2001), a na kraju naravno evaluirati cjelokupni provedeni program i njegovu uspješnost i utjecaj na sudionike (Bašić, 2001).

Način na koji mladi provode slobodno vrijeme itekako utječe na njihov razvoj i ponašanje, kako u školi tako i izvan nje. Velika je razlika igra li dijete nasilnu videoigru cijelo vrijeme dok nije u školi, koristi li drogu, druži li se s vršnjacima koji na njega imaju loš utjecaj ili to vrijeme provodi igrajući neki sport, svirajući instrument, družeći se s prijateljima ili neka druga aktivnost. Stoga je kvalitetna organizacija slobodnog vremena također bitna kada govorimo o prevenciji kojom se pokušava mlade odvratiti od devijantnih ponašanja, nasilja, lijenosti, nemara i ovisnosti (Livazović, 2018). Previšić (2000, prema Meščić-Blažević, 2007) navodi kako je razvoj djece i mladih ugrožen mogućim negativnim utjecajem u slobodno vrijeme. U prevenciji toga veliku ulogu igraju škole, sportski klubovi, udruge za mlade koji usmjeravaju mlade u razvijanju pozitivnih oblika ponašanja i razvijaju sposobnosti (Livazović, 2018). Mladi često ne znaju kako kvalitetno provesti slobodno vrijeme pa onda lutaju, besciljno i u takvim uvjetima nerijetko dolaze u doticaj s devijantnim društvima te je stoga neorganizirano slobodno vrijeme rizičan faktor (Meščić-Blažević, 2007). S druge strane, kvalitetno slobodno vrijeme stoga može biti veliki zaštitni čimbenik te je stoga potrebno kod mladih razviti kulturu kvalitetno provođenja slobodnog vremena kroz organiziranje njima zanimljivih, poticajnih i atraktivnih sadržaja (Previšić, 2000, prema Meščić-Blažević, 2007). Tako su organizirane mnoge akcije, poput one pod imenom "Sportom protiv droge" u čijem se samom sloganu nalazi bitna poruka za mlade, a takve se akcije događaju u dobro organiziranim sportskim klubovima i društvima (Matijević, 2016). U Hrvatskoj imamo zaista široki spektar provođenja slobodnog vremena za djecu i mlade što daje puno mogućnosti djeci i mladima da isprobaju razne aktivnosti i vide gdje se pronalaze i koje im aktivnosti više odgovaraju i koje ih zanimaju. Ono što je problematično jest činjenica da velika većina tih aktivnosti se dodatno plaća pa to stavlja u lošiju poziciju obitelji koje su lošijeg socioekonomskog stanja pa si ne mogu priuštiti takve aktivnosti za svoju djecu. Iako postoje neke opcije, valjalo bi više poraditi na tome unutar lokalne zajednice kako

bi se takve pozitivne prakse proširile i omogućilo svoj djeci pristup aktivnostima provođenja slobodnog vremena u svrhu njihovog razvoja, ali i prevencije.

5.2. Pedagoška intervencija

Bijedić (2010, prema Bilić, 2018) navodi kako je intervencija namjerni postupak usmjeren na učenika koji mu pomaže i koji ga podupire u svladavanju poteškoća i ostvarivanju razvojnih ciljeva. U literaturi se spominju pojmovi *preventivnih intervencija* koje se više odnose na preventivne akcije koje se poduzimaju (vidi Bašić, 2009). U ovome radu koristiti ćemo se pojmom intervencija koji Bilić (2018) definira kao (krizna) reaktivna intervencija koja podrazumijeva na akcije koje se poduzimaju kada je već nastupilo nasilje među djecom.

U suradnji sa preventivnim programima, metode intervencije, odnosno metode postupanja u slučaju nasilja čine mjere suzbijanja nasilja u školama (Bilić, 2018). Kvalitetna, pravovremena i dobro usmjerena reakcija na nasilje može spriječiti ponovnu pojavu istog, dok neadekvatna reakcija može dovesti do ponavljanja i povećanja nasilja. Stoga je važno osposobiti sve odgojno-obrazovne djelatnike i osvijestiti im važnost njihove reakcije i njihove intervencije. U Republici Hrvatskoj postoji zakonski okvir prema kojem se treba postupati ukoliko dođe do nasilja među vršnjacima. Riječ je o *Protokolu postupanja u slučaju nasilja među djecom i mladima* kojeg je donijelo Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti 2004. godine. Sam pravilnik se sastoji od opće definicije nasilja, obveze nadležnih državnih tijela, oblike, načine i sadržaje suradnje te ostale aktivnosti i obveze. Obveze nadležnih državnih tijela uključuju obveze odgojno-obrazovnih ustanova, centra za socijalnu skrb i policije. Ono čime ćemo se mi ovdje najviše baviti jesu obveze odgojno-obrazovnih ustanova. U slučaju kada dođe do prijave ili dojave o istom, osoba koja je zadužena u odgojno-obrazovnoj ustanovi za koordinaciju oko nasilja, dužna je učiniti sve kako bi se to nasilje odmah zaustavilo, uz pomoć drugih djelatnika ili policije. U slučaju potrebe za liječničkom intervencijom, potrebno je djetetu osigurati tu pomoć te

organizirati pratnju ili popratiti dijete te je dužnost pratnje da ostane s djetetom dok ne dođe roditelj ili skrbnik. Po prijavi o nasilju, dužnost je koordinatora o nasilju odmah obavijestiti roditelje te ih upoznati s aktivnostima koje sad slijede. Uz podršku stručnog suradnika, čim je to moguće, razgovarati sa žrtvom nasilja, poštujući djetetovo dostojanstvo te mu pružiti podršku. Roditelje žrtve valja uputiti o dostupnim oblicima savjetodavne i stručne pomoći za dijete unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove kako bi se potpomoglo dijete da riješi zadobivenu traumu. Provesti istragu sa ostalim uključenim osobama i svjedocima kako bi se utvrdile okolnosti, težina, oblik i vremensko trajanje nasilja. Ukoliko se radi o intenzivnijim oblicima nasilja, pružiti stručnu pomoć i svjedocima nasilja. Potrebno je hitno obaviti razgovor i sa počiniteljem nasilja, ukazujući na problematičnost ponašanja i moguće prosocijalne oblike ponašanja. Posebno treba obratiti pažnju na znakove da li je dijete počinitelj zlostavljano ili zanemareno u obitelji ili izvan nje. Ukoliko se otkrije takva informacija, o tome je odmah potrebno obavijestiti centar za socijalnu skrb te po potrebi i policiju. Odgojno-obrazovna ustanova dužna je provesti sve akcije koje su potrebne kako bi se nasilje zaustavilo, djeca pomirila i kako bi se stvorila pozitivna, tolerantna i prijateljska okolina za svu djecu. Roditelje počinitelja također upoznati sa štetnošću takvog ponašanja djeteta te ih usmjeriti prema stručnoj pomoći unutar ili izvan škole te obavijestiti o obavezi ustanove da prijavi nasilje nadležnim tijelima. Navedene akcije, razgovore i vlastita opažanja potrebno je detaljno dokumentirati te po potrebi, na zahtjev, dostaviti nadležnim tijelima.

Oblici suradnje među nadležnim državnim tijelima obuhvaćaju redovite sastanke na razini lokalne i područne samouprave te uspostaviti suradnju i razmjenjivati iskustva o značajnim pojedinim slučajevima nasilja te o načinima rješavanja različitih situacija s ciljem razmjene iskustva i stvaranja “dobrih praksi”. Po prijavi jednom od nadležnih tijela potrebno je dostaviti svu potrebnu dokumentaciju te omogućiti pristup svim potrebnim podacima. Potrebno je i uspostaviti kontakt sa drugim nevladinim organizacijama koje bi mogle pridonijeti rješavanju problema i koje bi mogle pomoći poput vjerskih zajednica, obiteljskih savjetovaništa, stručnjacima iz problematičnog područja i slično. Potrebno je i uspostaviti kontakt sa nadležnim zdravstvenim ustanovama te liječnicima školske medicine. Također,

treba izraditi posebne i svojoj sredini prilagođene programe i planove postupanja u slučajevima nasilja među djecom i mladima.

Ostale aktivnosti i obaveze uključuju redovito izvještavanje djece, mladih i njihovih roditelja o slučajevima nasilja, tijekom svih nastavnih i izvannastavnih aktivnosti promicati nenasilne, tolerantne i uvažavajuće oblike komunikacije i ponašanja, kroz radionice, sastanke, tribine, priredbe, oglasne ploče i slično. U sve preventivne aktivnosti uključiti djecu, mlade, njihove roditelje, odgojno-obrazovne djelatnike kako bi se promovirali nenasilni oblici komunikacije i ponašanja i time zaštitilo i osiguralo sigurno i kvalitetno odrastanje djece. U intervencijama potrebna je aktivna suradnja svih uključenih strana kako bi se osigurala sveobuhvatna podrška i kvalitetna zaštita djece i mladih.

Krizne situacije unutar škole događaju se sve češće i u rastućem intenzitetu. Možemo ih definirati kao događaj, incident koji se događa u školi ili na školskom posjedu, koje predstavljaju direktnu ugrozu zdravlja, sigurnosti i/ili dobrobiti učenika ili djelatnika škole (Murphy, 2011). Postoje krize koje su rezultat namjernih ljudskih ponašanja (pucnjava, otmica, napad i slično), slučajne katastrofe (puknuće plinske cijevi, požari i slično) te elementarne i prirodne nepogode (potres, poplava, jaki vjetrovi i slično) (Murphy, 2011). Pravilan odgovor na krizu unutar škole veoma je bitan i može spriječiti pojavu posttraumatskog stresa kod pojedinaca. On uključuje hitno zaustavljanje nasilja i ponovnu uspostavu stabilnosti i sigurnosti ukoliko je isto moguće (Murphy, 2011) te postupanje prema Protokolu i, prema potrebi, uključivati drugih stručnih osoba ili institucija. Nedostatak kvalitetnog odgovora na krizu kod učenika može dovesti do psihičkog sloma i ostaviti dugotrajne ili čak doživotne posljedice (Murphy, 2011).

Rad sa žrtvama i počiniteljima nasilja važan je dio intervencije nasilja koje se dogodilo i na koje se odgovara, ali i važan dio prevencije takvih budućih ponašanja. Postoje razni oblici rada sa žrtvama i počiniteljima vršnjačkog nasilja poput savjetovanja, individualnog rada te grupnog rada.

Savjetovanje Block (2000, prema Ratkajec Gašević, 2011) definira kao tehniku u kojoj savjetnik pokušava pomoći, poboljšati i promijeniti situaciju osobe koju savjetuje, ali

bez direktnog utjecaja na primjenu i promjenu situacije, koja je u potpunosti pod kontrolom osobe koja je savjetovana. Cilj savjetovanja nije davanje direktnih uputa nego usmjeravanje na, osnaživanje i učenje prosocijalnih oblika ponašanja kako bi došlo do pozitivnih promjena u ponašanju (Ratkajec Gašević, 2011). Ono može biti individualno i grupno. Individualni pristup omogućuje savjetniku bolji, kvalitetniji i dublji uvid u stanje, teškoće, može bolje upoznati osobu i razumjeti odnose u njezinom životu (Bilić, 2018). Stoga je zadaća školskog savjetovanja da prouči probleme s kojima se vršnjaci susreću te identificirati čimbenike koji takvo ponašanje podržavaju, da potiče donošenje odluka, da razgovara o odnosima među vršnjacima, poteškoćama i izazovima te kako se s njima nositi, da identificira pozitivne strategije koje dijete već ima i da ih jača i koristi za poboljšanje odnosa, da detektira postojeće izvore podrške djetetu te da uvidi koje su praktične metode rješavanja problema (Javornik Krečić i sur., 2013, prema Bilić, 2018). Samo savjetovanje učenika koji su uključeni u vršnjačko nasilje ima nekoliko ciljeva: samouvid (razumijevanje poteškoća u odnosima i povećanje kontrole nad mislima i osjećajima), samosvijest (povećanje samosvijesti, bolje primjećivanje tuđih misli, emocija i ponašanja), edukacija (osvještavanje mogućih načina kontroliranja i mijenjanja vlastitih ponašanja), kognitivne i bihevioralne promjene (promjene štetnih stavova i ponašanja, upravljanje i kontrola vlastitog ponašanja), sustavne promjene (promjene ponašanja u skladu sa pravilima), rješavanje problema (podrška u rješavanju problema koje učenik ne može riješiti sam), osnaživanje (stjecanje znanja i vještina koje će mu omogućiti bolje funkcioniranje s drugima) te restitucija (pomoć da se ispravi prouzročena šteta) (Ratkajec Gašević, 2011). Kako vidimo savjetovanje ima mnogo ciljeva te kvaliteta ostvarivanja istih uvelike ovisi o educiranosti nastavnika i stručnih suradnika te je stoga iznimno bitno njihovo konstantno usavršavanje (Bilić, 2018).

Individualni rad sa žrtvama nasilja zahtijeva stvaranje odnosa sa žrtvom koji je prožet bezuvjetnim prihvaćanjem, podrškom, sigurnim okruženjem te u kojem je prisutna empatija i razumijevanje za žrtvu (Bilić, 2018). Zbog svog iskustva viktimizacije te osobe imaju poteškoća sa povjerenjem i zbog toga im je teže ostvariti odnose s drugim ljudima (Cowie i Jennifer, 2008, prema Bilić, 2018). Stoga je jedan od prvih zadataka u radu sa žrtvom pomoći im prebroditi taj osjećaj nemoći i strah (Javornik Krečić i sur., 2013, prema Bilić, 2018). Sam

rad sa žrtvama ima tri smjera: promjena ponašanja koja doprinosi viktimizaciji, poučavanje načina suprotstavljanja počiniteljima te zauzimanje za sebe (Bilić, 2018). Dodatno može pomoći i rad na socijalnim vještinama te komunikaciji s ciljem lakšeg stvaranja odnosa s drugim vršnjacima te zbog povećanja zaštitnih čimbenika kod učenika koji je bio izložen nasilju (Fox i Boulton, 2005, prema Bilić, 2018). Također, valja razvijati njihovo samopoštovanje i učiti ih ponašanju koje im omogućuje pozitivno zauzimanje za sebe, poput asertivnosti, te dodatno raditi na razgovoru s drugima, sve to s ciljem lakšeg zauzimanja za sebe i odupiranja nasilju (Bilić, 2018). Individualni rad sa žrtvom može biti puno učinkovitiji ukoliko se u sam rad uključe i aktivno sudjeluju i roditelji žrtve (Bilić, 2018).

Individualan rad sa počiniteljima nasilja je težak i osjetljiv zadatak (Popadić, 2009) te on iziskuje prepoznavanje njihovih čimbenika rizika i zaštite, pomoć i podršku u boljem razumijevanju sebe i odnosa s drugima (Cowie i Jennifer, 2008, prema Bilić, 2018) ali sa jasnim naglaskom kako je nasilno ponašanje neprihvatljivo i da ono za sobom nosi određene posljedice, zakonske i društvene (Popadić, 2009; Ratkajec Gašević, 2011). Bitno je i naglasiti razliku između njihovog lošeg ponašanja i njih kao osoba, kako bi se jasno pokazalo da je potrebno mijenjati njihovo loše ponašanje, a ne njih kao osobe, što je izuzetno težak zadatak zbog čega je kvalitetna priprema i obrazovanost ljudi koji rade sa počiniteljima zaista ključna (Bilić, 2018). Glavni cilj ovakvog rada jest osvijestiti njihovo loše ponašanje, pomoći im da kontroliraju svoje misli, emocije i svoje ponašanje te poticati razvoj prosocijalnog ponašanja i nenasilnih oblika rješavanja problema (Ratkajec Gašević, 2011). Vrlo često djeca počinitelji pružaju otpor prema bilo kakvim promjenama te je bitno da ih se suoči s tim otporom i da im se pomogne prijeći preko njih, fokusirajući se na njihove snage, a ne na probleme i teškoće s kojima se bore (Ratkajec Gašević, 2011). Kao i u radu sa žrtvama, korisno je uključiti roditelje počinitelja vršnjačkog nasilja s ciljem cjelovitog pristupa i što veće učinkovitosti intervencije (Bilić, 2018). Postoji nekoliko programa rada s počiniteljima vršnjačkog nasilja poput učenja zamjene agresije, u kojem se uči prosocijalno ponašanje, kontrola ljutnje i bijesa te moralno rasuđivanje, kao i interventni program protiv nasilništva u kojem sudjeluju učenici koji su opetovano, unatoč višestrukim intervencijama, uključeni u nasilje te se s njima radi u tri etape: procjena (upitnik), edukacija o nasilju i kognitivno restrukturiranje (učenje

primjerenih ponašanja, razgovor s počiniteljem) te povratne informacije (stručni suradnik sumira rezultate rada u izvješće i predlaže daljnje postupanje) (Popadić, 2009). Rad u paru sa počiniteljima vršnjačkog nasilja pokazao se veoma uspješnim, kako ističe Ratkajec Gašević (2011). Radi se o savjetovanju sa dvojicom adolescenata koji se od prije ne poznaju te im se ponude različite moralne dileme i njihova rješenja te se zatim ide u diskusiju, a koristi se kognitivno-bihevioralna metoda koja im omogućuje istodobno učenje i vježbanje prosocijalnih ponašanja (Ratkajec Gašević, 2011).

Zajednički rad sa žrtvama i počiniteljima još je jedan od mogućih oblika rada sa osobama direktno uključenim u vršnjačko nasilje. Pristup ne traženja krivca baziran je na uključivanju učenika u sami proces rješavanja vršnjačkog nasilja u kojem se traži rješenje problema bez da se okrivi ijedna osoba koja je bila uključena u nasilje potičući tako razgovor, empatiju i podršku među učenicima (Bilić, 2018). Unutar ovog programa postoje dvije metode. Metoda skupne podrške zasniva se na promjeni ponašanja pojedinca pod utjecajem pritiska vršnjaka koji zagovaraju prosocijalno ponašanje kroz međusobnu pomoć, podršku, empatiju i zaštitu (Thompson i Smith, 2012, prema Bilić, 2018). Provodi se kroz sedam koraka. Prvi korak je razgovor moderatora sa žrtvom u kojem žrtva iznosi svoju stranu problema i osjećaje. Zatim se formira skupina i moderator objasni problem potičući na zajedničko rješavanje problema i zajedničku odgovornost te empatiju. Nakon toga slijedi iznošenje prijedloga rješavanja problema i time se odgovornost prenosi i na drugoga, odnosno na skupinu. U zadnjem koraku dolazi do ponovnog susreta nakon nekog vremenskog perioda gdje moderator analizira kako je dogovoreni plan proveden i kako se provodi te potiče na nastavak s promjenama (Bilić, 2018). Druga metoda jest metoda zajedničke brige koja u svojoj srži ima pretpostavku kako su učenici koji su uključeni u nasilje pod snažnim utjecajem skupine koja je odgovorna za takvo ponašanje te je ključ rješavanja problema u prepoznavanju njezine dinamike (Thompson i Smith, 2012, prema Bilić, 2018). Slično kao i u prošloj metodi i ovdje se razgovara sa cijelom skupinom s ciljem zajedničkog dolaženja do rješenja i promjene ponašanja počinitelja i žrtve. Takav pristup daje pojedincima mogućnost da iznesu vlastito mišljenje i viđenje problema te rješenja istog (Bilić, 2018). Osim pozitivnih strana, valja istaknuti i neke kritike ovih metoda koje u svojoj

srži nemaju preuzimanje odgovornosti pojedinca, počinitelja, za svoje postupke te se time šalje poruka kako je vršnjačko nasilje prihvatljivi oblik ponašanja (Rigby, 2005, prema Bilić, 2018). Ovakav program i ove metode, ističe Young (1998, prema Bilić, 2018), daje rezultate samo kao dio šireg školskog preventivnog sustava.

5.3. Uloga pedagoga

Pedagog u školi jedan je od temeljnih nositelja razvojno-pedagoških djelatnosti te je jedan od najzastupljenijih stručnih suradnika u školi (Bileta, 2015). Jurić i suradnici (2001, prema Bileta, 2015) ističu kako je područje rada višestruko te ono uključuje pripremu za ostvarenje plana i programa odgojno-obrazovne ustanove, neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnih procesa, njihovih sudionika i ostvarenih rezultata, osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te informacijsku i dokumentacijsku djelatnost. Kada govorimo o prevenciji i intervenciji, ono pripada u područje rada neposrednog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Pedagošku prevenciju možemo definirati kao “sve odgojno-socijalne postupke, mjere i aktivnosti kojima se nastoji spriječiti nastanak i razvoj poremećaja u ponašanju”(Meščić-Blažević, 2007, 304). Zelenika i suradnici (2020) ističu kako pedagozi sudjeluju u prevenciji rizičnih ponašanja putem predavanja, radionica, vođenja projekata te putem individualnog i savjetodavnog rada sa učenicima u kojima pedagog može dublje upoznati učenike i njihove obiteljske situacije, status unutar razreda, obrazovne uspjehe i odnose sa nastavnicima. Upravo kroz taj individualni odnos, pedagog može detektirati rizične i zaštitne čimbenike učenika te na njih adekvatno odgovoriti. Iako nastavnici vrlo dobro poznaju razrede kojima predaju, pedagog treba pratiti sve učenike te stoga ima širu sliku o školi i njezinim učenicima. Osim rada sa učenicima, potreban je i rad sa nastavnicima kako bi ih se kvalitetnije upoznalo sa karakteristikama razvoja i potrebama koje imaju njihovi učenici (Meščić-Blažević, 2007). Kako bi suradnja sa nastavnicima i ostalim odgojno-obrazovnim djelatnicima bila uspješna, kao i preventivne aktivnosti, potrebno je raditi na stvaranju pozitivne školske klime u kojoj postoji otvorenost za suradnju, promicanje

tolerancije i zajedništvo (Vukasović, 2001, prema Zelenika i sur., 2020). Također, neizostavan dio jest i suradnja s roditeljima i njihovo aktivno uključivanje u prevenciju (Meščić-Blažević, 2007), gdje pedagog ima određenu posredničku ulogu između škole i roditelja. Kroz svoj rad, pedagog ima ulogu i ranog otkrivanja poremećaja u ponašanju te pružanja pomoći kroz razne pedagoške postupke i metode prilagoditi ponašanje učenika prema društveno prihvatljivim oblicima ponašanja (Meščić-Blažević, 2007). Ukoliko je potrebno, može uključiti i druge stručne suradnike (ukoliko ih ima) poput psihologa, socijalnih pedagoga i slično, kao i stručnjake drugih profila. Kada je riječ o intervenciji, potrebno je odmah zaustaviti svaki oblik nasilja i uspostaviti mir i sigurnost u školi, po potrebi pružiti zdravstvenu pomoć učeniku/cima te dalje adekvatno postupati prema Protokolu.

5.4. Uloga nastavnika

Nastavnici su ti koji provode najviše vremena s učenicima u školi i upravo oni su ti koji najbolje poznaju razred kojem predaju, učenike i dinamiku njihovih odnosa, pogotovo kada je riječ o razrednicima. Stoga je bitno da su i nastavnici adekvatno obrazovani i pripremljeni na pravilnu prevenciju i intervenciju u slučaju vršnjačkog nasilja unutar razreda u kojem se nalaze. Upravo ta reakcija nastavnika, kako navode Thompson i Smith (2011, prema Bilić, 2018), može umanjiti nasilje do čak 67%. Oldenburg i suradnici (2016, prema Bilić, 2018) navode kako bi svaki nastavnik trebao ispuniti minimalno tri uvjeta za uspješnu intervenciju, a to je na prvom mjestu znanje što je uopće vršnjačko nasilje, zatim kako prikupiti informacije te treće, kako prepoznati žrtve u svojoj učionici. Ovdje valja nadodati da su ta tri uvjeta nepotpuna, odnosno da je potrebno i znanje kako pravilno reagirati u situacijama vršnjačkog nasilja. Ono što može spriječiti nastavnika da reagira na vršnjačko nasilje jest njegova percepcija i poimanje definicije i pojma vršnjačkog nasilja i njegove raširenosti (Bilić, 2018). Kada govorimo o intervencijama nastavnika Burger i suradnici (2015, prema Bilić, 2018) izdvajaju tri pristupa intervenciji, a to su tradicionalni (reaktivan, usmjeren na osuđivanje nasilja i opomene), drugi je traženje pomoći od drugih odgojno-

obrazovnih djelatnika, a treći je proaktivni pristup koji je usmjeren na suočavanje s nasiljem. Nema jedinstvenih podataka koji je pristup najbolji, a s obzirom na raznolikost djece ponekad je potrebno kombinirati sva tri pristupa i njihove elemente (Bilić, 2018). Mnogi nastavnici doduše smatraju da se nasilje ne događa u njihovoj školi ili među njihovim učenicima te stoga ne sudjeluju u cjeloživotnim formacijama vezanim za vršnjačko nasilje (Murphy, 2011). Zbog svega navedenog, i zbog velike kompleksnosti i važnosti uloge nastavnika u prevenciji i intervenciji vršnjačkog nasilja, potrebno je kvalitetno obrazovati i osposobiti nastavnike za takvo djelovanje.

6. Empirijski dio rada

6.1. Problem i cilj istraživanja

Prema vrsti istraživanja, ovo je (empirijsko) kvantitativno istraživanje.

Cilj ovog istraživačkog rada jest otkriti postoji li razlika u učestalosti i oblicima nasilja te u kojoj mjeri među učenicima gimnazija i strukovnih škola te kakav je doživljaj nastavnika prema vršnjačkom nasilju.

Predmet ovog istraživanja je proučavanje razlika u doživljaju nastavnika u učestalosti, oblicima i vrstama nasilja između zagrebačkih gimnazija i srednjih strukovnih škola.

6.2. Hipoteze istraživanja

H1 – Prema doživljaju nastavnika, u strukovnim školama događa se više vršnjačkog nasilja nego u gimnazijama.

H2 – Učenici s teškoćama u učenju više su izloženi vršnjačkom nasilju u gimnazijama nego učenici u strukovnim školama.

H3 – Postoji razlika u manifestiranim oblicima nasilja.

Treća hipoteza ima dvije podhipoteze:

H3.1 – Učenici strukovnih škola skloniji su fizičkim oblicima nasilja u odnosu na učenike koji pohađaju gimnazije.

H3.2. – Učenici u gimnazijama su skloniji emocionalnom obliku nasilja verbalnog tipa u odnosu na učenike strukovne škole.

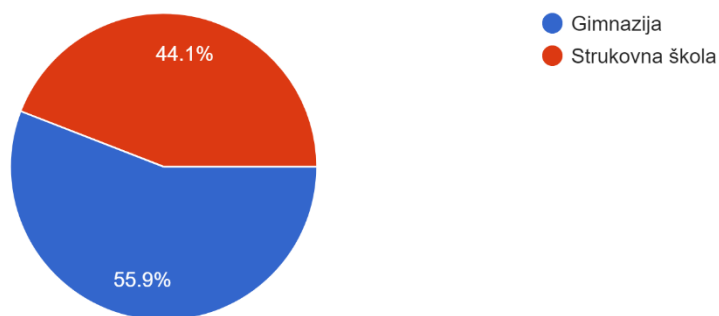
6.3. Način provođenja istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja ustupljen je upitnik od tadašnje ravnateljice Poliklinike za zaštitu djece i mladih grada Zagreba, Gordane Buljan Flander, pod naslovom: *Bullying in the school environment* koji je 2013. godine objavila Victoria State Government. Navedeni upitnik je preveden te potom malo prilagođen za potrebe ovog istraživanja. Cjeloviti korišteni Upitnik nalazi se u Prilogu 1. Upitnik je kreiran u Google Forms obliku koji je sudionicima omogućio online pristup i rješavanje. Pedagozi iz različitih škola dobili su Upitnik koji su ga na zamolbu distribuirali nastavnicima, stoga možemo reći kako je korištena tzv. metoda snježne grude kojom se nalaze prvotni ispitanici koji zatim pomažu u pronalaženju drugih ispitanika. U upitniku je korištena Likertova skala, kojom je omogućeno ispitaniku da označi stupanj slaganja s određenom tvrdnjom (Opić, 2016). Korišten je raspon od pet stupnjeva, pri čemu prvi stupanj označava “Ne mogu procijeniti”, drugi stupanj “nikad”, treći stupanj “rijetko”, četvrti stupanj “povremeno” te peti stupanj “vrlo često”. Korištena su i pitanja otvorenog tipa, višestrukih odgovora te Likertova skala raspona 5 stupnjeva od “uopće se ne slažem”, do “u potpunosti se slažem”.

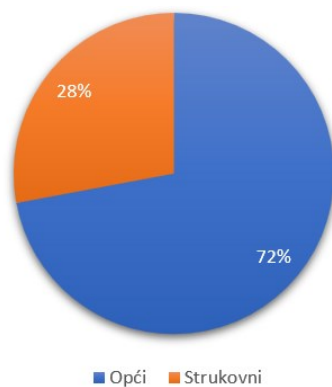
6.4. Uzorak

Istraživanje je provedeno u četiri zagrebačke škole, dvije strukovne te dvije gimnazije. Sudjelovale su Škola za modu i dizajn, Škola za medicinske sestre Vinogradska, XV. Gimnazija te Prva gimnazija. U istraživanju su sudjelovali nastavnici srednjih škola. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno i anonimno. Istraživanjem je obuhvaćeno 68 nastavnika (N=68), od kojih 38 nastavnika (55,9%) predaje u gimnaziji, a 30 (44,1%) u strukovnoj školi. Grafički prikaz raspodjele prikazan je na Slici 1. Od ukupnog broja ispitanika, njih 49 (72,1%) predaje općeobrazovni predmet, a njih 19 (27,9%) strukovni predmet, što je vidljivo na Slici 2. Kada je riječ o duljini staža, 1 (1,5%) ispitanik je pripravnik, 7 (10,3%) njih ima staž do 5 godina, 14 (20,6%) ima staž od 5 do 10 godina, te

46 (67,6%) njih ima više od 10 godina radnog iskustva u školi. Navedeno je prikazano na Slici 3. Na pitanje jesu li razrednici, njih 36 (52,9%) je odgovorilo potvrdno, dok je 32 (47,1%) ispitanika odgovorilo da nisu, što je vidljivo u Tablici 1.

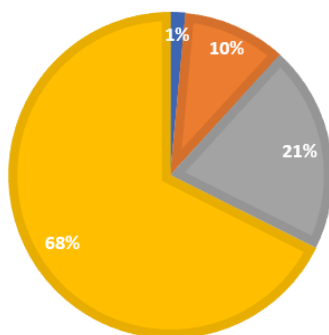


Slika 1 Grafički prikaz raspodjele nastavnika prema vrsti škole u kojoj predaju



Slika 2 Grafički prikaz raspodjele nastavnika prema vrsti predmeta koji predaju

■ Pripravnik (1) ■ Do 5 godina (7) ■ 5-10 godina (14) ■ Više od 10 godina (46)



Slika 3 Grafički prikaz raspodjele nastavnika prema duljini radnog staža u školi

Tablica 1 Prikaz frekventnosti prisutnosti razrednika među ispitanim nastavnicima

Jeste li razrednik?	N	Postotak
Da	36	52,9%
Ne	32	47,1%

6.5. Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je pomoću računalnog programa za statističku obradu podataka IBM SPSS Statistics 25 te je primjenjena deskriptivna statistika za izračunavanje postotka i frekvencija. Korišten je t-test za izračunavanje razlika između dviju nezavisnih uzoraka. Za grafički prikaz korišten je Excel, a za tablični prikaz Word, oboje iz programskog paketa Microsoft Office 365.

7. Analiza rezultata

7.1. Deskriptivna statistika

Analizirajući rezultate upitnika kroz tablice frekvencija te t-test dobiveni su zanimljivi rezultati. Kako je prikazano u Tablici 2, mali postotak uzorka (~10%) negira postojanje bilo kakvog oblika nasilje, dok ostali sudionici istraživanja percipiraju postojanje različitih oblika nasilja u određenoj mjeri. Primjerice u Tablici 6, nasilje na društvenim mrežama se pokazalo jako prisutno jer ga je utvrdilo 48 (70,6%) ispitanika. Kao najproblematičnije mjesto online nasilja, ispitanici su istaknuli društvene mreže gdje je 17 (25%) ispitanika istaknulo da ne može procijeniti ili da nasilja nema, dok je ostalih 51 ispitanika (75%) odgovorilo da je nasilje preko društvenih mreža prisutno, od kojih 17 (25%) istaknulo kako je ovaj oblik nasilja vrlo čest što je također vidljivo u Tablici 6. Isto tako, verbalno nasilje je također izrazito prisutno gdje je 64 (94,1%) ispitanika primjetilo kako je verbalno nasilje prisutno u njihovim školama što je vidljivo u Tablici 4. U istoj tablici vidimo kako su svi oblici nasilja prisutni, ali i da velik broj nastavnika ne može procijeniti za neke oblike nasilja jesu li prisutni i u kojoj mjeri, dok jedan dio tvrdi da pojedinih oblika nasilja uopće nema u njihovoj školi.

Tablica 2 Frekventnost odgovora nastavnika za jačinu intenziteta nasilja u njihovim školama

Oblik nasilja	Nikad N(%)	Povremeno N(%)	Često N(%)
Manje intenzivan oblik nasilja	5 (7,4%)	49 (72,1%)	14 (20,6%)
Više intenzivan oblik nasilja	45 (66,2%)	23 (33,8%)	0

Kada je riječ o počiniteljima vršnjačkog nasilja, pojedinci su se istaknuli kao najčešći počinitelji vršnjačkog nasilja. 26 (38,2%) ispitanika smatra kako je pojedinac povremeno i često počinitelj vršnjačkog nasilja. Nakon toga, vođa određene grupe jest drugi najčešći

počinitelj što ističe 19 (27,9%) ispitanika koji navode kako je vođa grupe povremeno i često počinitelj vršnjačkog nasilja. Grupu učenika je 14 (20,6%) ispitanika istaknulo kao povremene i česte počinitelje vršnjačkog nasilja. Navedeno je prikazano u Tablici 3.

Tablica 3 Frekventnost odgovora nastavnika o najčešćem počinitelju nasilja u njihovoj školi

Počinitelj	Ne mogu procijeniti N(%)	Nikad N(%)	Rijetko N(%)	Povremeno N(%)	Često N(%)
Pojedinac	6 (8,8%)	4 (5,9%)	32 (47,1%)	23 (33,8%)	3 (4,4%)
Grupa	13 (19,1%)	13 (19,1%)	28 (41,2%)	13 (19,1%)	1 (1,5%)
Vođa grupe	12 (17,6%)	10 (14,7%)	27 (39,7%)	17 (25%)	2 (2,9%)

Tablica 4 Frekventnost odgovora nastavnika o učestalosti pojedinih oblika nasilja

Oblik nasilja	Ne mogu procijeniti N(%)	Nikad N(%)	Rijetko N(%)	Povremeno N(%)	Često N(%)
Fizičko nasilje	6 (8,8%)	20 (29,4%)	36 (52,9%)	5 (7,4%)	1 (1,5%)
Verbalno nasilje	3 (4,4%)	1 (1,5%)	24 (35,3%)	35 (51,5%)	5 (7,4%)
Gestikularno nasilje	6 (8,8%)	4 (5,9%)	24 (35,3%)	30 (44,1%)	4 (5,9%)
Socijalno nasilje	9 (13,2%)	6 (8,8%)	19 (27,9%)	32 (47,1%)	2 (2,9%)
Psihičko nasilje	10 (14,7%)	6 (8,8%)	18 (26,5%)	29 (42,6%)	5 (7,4%)
Cyber nasilje	18 (26,5%)	3 (4,4%)	19 (27,9%)	23 (33,8%)	5 (7,4%)
Seksualno nasilje	34 (50%)	20 (29,4%)	10 (14,7%)	3 (4,4%)	1 (1,5%)

Tablica 5 Frekventnost odgovora nastavnika o učestalosti pojedinih oblika cyber nasilja

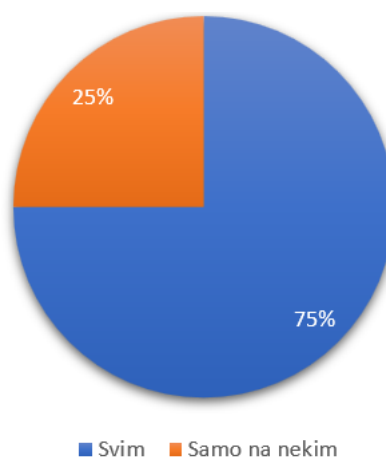
Vrsta cyber nasilja	Ne mogu procijeniti N(%)	Nikad N(%)	Rijetko N(%)	Povremeno N(%)	Često N(%)
Neprimjereni komentari	16 (23,5%)	2 (2,9%)	18 (26,5%)	20 (29,4%)	12 (17,6%)
Neprimjerene poruke	16 (23,5%)	2 (2,9%)	19 (27,9%)	24 (35,3%)	7 (10,3%)
Objava slika bez dopuštenja	24 (35,3%)	3 (4,4%)	17 (25%)	22 (32,4%)	2 (2,9%)
Trolling	23 (33,8%)	5 (7,4%)	20 (29,4%)	17 (25%)	3 (4,4%)
Sexting	33 (48,5%)	10 (14,7%)	16 (23,5%)	8 (11,8%)	1 (1,5%)
Ostalo	46 (67,6%)	5 (7,4%)	10 (14,7%)	6 (8,8%)	1 (1,5%)

Tablica 6 Frekventnost odgovora nastavnika o učestalosti korištenja pojedinih medija za cyber nasilje

Medij korištenja kod cyberbullyinga	Ne mogu procijeniti N(%)	Nikad N(%)	Rijetko N(%)	Povremeno N(%)	Često N(%)
Mobiteli (poruke, pozivi, ...)	18 (26,5%)	1 (1,5%)	18 (26,5%)	16 (23,5%)	15 (22,1%)
E-mail	25 (36,8%)	17 (25%)	17 (25%)	8 (11,8%)	1 (1,5%)
Društvene mreže (Facebook, Instagram, Tik-Tok, ...)	16 (23,5%)	1 (1,5%)	14 (20,6%)	20 (29,4%)	17 (25%)
Mikroblogerske stranice (Twitter, ...)	27 (39,7%)	8 (11,8%)	12 (17,6%)	11 (16,2%)	10 (14,7%)

Online platforme (Zoom, Skype, Microsoft Teams, ...)	23 (33,8%)	15 (22,1%)	18 (26,5%)	11 (16,2%)	1 (1,5%)
Drugo	53 (77,9%)	3 (4,4%)	8 (11,8%)	3 (4,4%)	1 (1,5%)

Na pitanje na kojim razinama srednje škole smatrate da je nasilje pristuno, četvrtina ispitanika, njih 17 (25%), odgovorilo je da je samo na nekim razinama nasilje prisutno, dok se većina, njih 51 (75%), slaže da je nasilje prisutno na svim razinama srednje škole. Navedeno je vidljivo na Slici 4. Na pitanje o izloženosti učenika nasilju tijekom prošle školske godine, njih 58 (85,3%) je odgovorilo da je nasilju bilo izloženo manje od 30% učenika, 9 (13,2%) njih je odgovorilo 30%-60% učenika, te je jedna osoba (1,5%) odgovorila da je nasilju bilo izloženo više od 60% učenika. Navedeno je prikazano u Tablici 7. Iz iste Tablice vidljivo je kako su se kao najugroženija skupina učenika pokazali učenici za koje se sumnja da su istospolne seksualne orijentacije ili transrodni, koje je 11 (16,2%) ispitanika istaknulo da su izloženi nasilju u više od 60%. Osim njih, kao ugroženiju skupinu učenika možemo istaknuti i učenike sa niskorazvijenim socijalnim vještinama, kao i pretile učenike, pri čemu su obje skupine prema doživljaju 6 (8,8%) ispitanika izloženi nasilju više od 60%.



Slika 4 Grafički prikaz doživljaja nastavnika o prisutnosti nasilja na razinama školovanja

Tablica 7 Frekventnost odgovora nastavnika s obzirom na učestalost izloženosti nasilju pojedinih skupina učenika

	<30% N(%)	30%-60% N(%)	>60% N(%)
Postotak učenika koji je doživio bilo koji oblik nasilja u protekloj akademskoj (školskoj) godini	58 (85,3%)	9 (13,2%)	1 (1,5%)
Izloženost nasilju ugroženijih skupina učenika			
Učenici pripadnici nacionalnih manjina	52 (76,5%)	12 (17,6%)	4 (5,9%)
Fizički slabije razvijeni učenici	42 (61,8%)	24 (35,3%)	2 (2,9%)
Učenici koji su veoma uspješni u nastavi	58 (85,3%)	8 (11,8%)	2 (2,9%)
Učenici koji nisu uspješni u nastavi	53 (77,9%)	14 (20,6%)	1 (1,5%)
Učenici s poteškoćama u učenju	47 (69,1%)	17 (25%)	4 (5,9%)
Učenici s poteškoćama u govoru	46 (67,6%)	20 (29,4 %)	2 (2,9%)
Učenici s poteškoćama u razvoju	50 (73,5%)	16 (23,5%)	2 (2,9%)
Učenici s poremećajem iz spektra autizma poput Aspergerovog sindroma	54 (79,4%)	11 (16,2%)	3 (4,4%)
Učenici s niskorazvijenim socijalnim vještinama	41 (60,3%)	21 (30,9%)	6 (8,8%)
Učenici koji su uspješni u sportu	63 (92,6%)	5 (7,4%)	0
Učenici koji su loši u sportu	52 (76,5%)	16 (23,5%)	0

Učenici za koje se sumnja da su istospolne orijentacije ili transrodni	33 (48,5%)	24 (35,3%)	11 (16,2%)
Pretili učenici	39 (57,4%)	23 (33,8%)	6 (8,8%)
Učenici nižeg socioekonomskog statusa	46 (67,6%)	20 (29,4%)	2 (2,9%)
Agresivni učenici	51 (75%)	16 (23,5%)	1 (1,5%)
Učenici nižih razreda	53 (77,9%)	15 (22,1%)	0
Djevojke (u usporedbi s dječacima)	45 (66,2%)	22 (32,4%)	1 (1,5%)
Dječaci (u usporedbi s djevojkama)	60 (88,2%)	15 (22,1%)	0
Drugo	58 (85,3%)	7 (10,3%)	3 (4,4%)

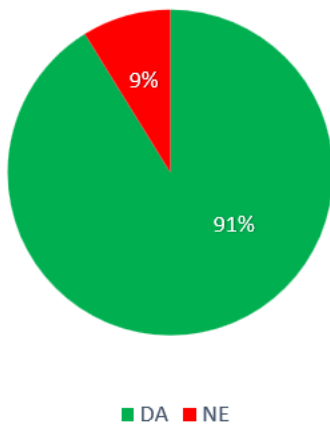
Nadalje, mali postotak uzorka (~4%) konstanto ističe kako se određeni oblici nasilja često pojavljuju u njihovim školama pa tako nasilje koje se događa u učionici kao čest oblik nasilja smatraju 3 (4,4%) ispitanika, dok primjerice nasilje na hodnicima i u toaletima škole samo 1 (1,5%) smatra da se događa često. Navedeno je prikazano u Tablici 8. Ono što ovdje treba uzeti u obzir jest da je ovo doživljaj nastavnika koji su prisutni u učionicama u puno većoj mjeri nego što su prisutni na hodnicima ili u toaletima škole.

Tablica 8 Frekventnost odgovora nastavnika za mjesto događanja vršnjačkog nasilja

Mjesto nasilja/ učestalost N(%)	Ne mogu procijeniti	Nikada	Rijetko	Povremeno	Vrlo često
Školsko dvorište	25 (36,8%)	8 (11,8%)	20 (29,4%)	14 (20,6%)	1 (1,5%)

Učionica	13 (19,1%)	8 (11,8%)	29 (42,6%)	15 (22,1%)	3 (4,4%)
Hodnik škole	13 (19,1%)	10 (14,7%)	25 (36,8%)	19 (27,9%)	1 (1,5%)
Toaleti	27 (39,7%)	7 (10,3%)	20 (29,4%)	13 (19,1%)	1 (1,5%)
Svlačionica za tjelesnu i zdravstvenu kulturu	32 (47,1%)	7 (10,3%)	20 (29,4%)	7 (10,3%)	2 (2,9%)
Put do škole	31 (45,6%)	6 (8,8%)	12 (17,6%)	16 (23,5%)	3 (4,4%)
Put do kuće	32 (47,1%)	5 (7,4%)	15 (22,1%)	14 (20,6%)	2 (2,9%)
Online	16 (23,5%)	4 (5,9%)	13 (19,1%)	26 (38,2%)	9 (13,2%)

Slika 5 Grafički prikaz provedbe preventivnih programa u školi ispitanika



Tablica 9 Frekventnost odgovora nastavnika o doživljaju korisnosti njihovih pedagoških kompetencija u prepoznavanju i odgovaranju na vršnjačko nasilje

	1 (Uopće ne) N(%)	2 N(%)	3 N(%)	4 N(%)	5 (U potpunosti) N(%)
Koliko Vam temeljne pedagoške kompetencije pomažu u prepoznavanju i pristupu vršnjačkom nasilju?	4 (5,9%)	4 (5,9%)	31 (45,6%)	18 (26,5%)	11 (16,2%)

Zanimljiv je i uvid na temelju odgovora nastavnika na pitanje koliko im pedagoške kompetencije pomažu u prepoznavanju i pristupanju vršnjačkom nasilju koje možemo iščitati iz Tablice 9: njih je 8 (11,8%) tvrdi da to ne mogu procijeniti ili da im uopće ne pomažu, dok je ostatak ispitanika, njih 60 (88,2%) reklo kako im pedagoške kompetencije pomažu u prepoznavanju i pristupu nasilju. Slika 4 grafički prikazuje prisutnost preventivnih programa u školama ispitanika te je vidljivo kako 6 (8,8%) ispitanika ističe kako se u njihovoj školi ne provode nikakvi preventivni programi.

7.2. Inferencijalna statistika

Korišten je t-test za nezavisne uzorke koji se upotrebljava za razlike između dvaju nezavisnih uzoraka u jednoj varijabli (Opić, 2016). Rezultati t-testa dali su neke statistički značajne ($p < 0,05$) i statistički neznačajne ($p > 0,05$) rezultate koje ćemo sada prikazati.

Tablica 10 Prikaz rezultata t-testa za intenzitet nasilja

		Srednja škola	
		Gimnazija	Strukovna
Manje intenzivan oblik nasilja	<i>M (SD)</i>	1,00 (0,465)	1,30 (0,535)
	<i>t; p; df</i>	-2,472; 0,004; 66	
Više intenzivan oblik nasilja	<i>M (SD)</i>	0,18 (0,393)	0,53 (0,507)
	<i>t; p; df</i>	-3,199; 0,000; 66	

Iz rezultata prikazanih u Tablici 10 vidljiva je statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti manje intenzivnom obliku nasilja između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-2,472$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici izloženi manje intenzivnom obliku vršnjačkog nasilja u manjoj mjeri ($M=1,00$; $SD=0,465$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,30$; $SD=0,535$).

Dobivena je statistički značajna razlika i u doživljaju izloženosti više intenzivnom obliku nasilja između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-3,199$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici izloženi više intenzivnom obliku vršnjačkog nasilja u manjoj mjeri ($M=0,18$; $SD=0,393$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=0,53$; $SD=0,507$).

H1 je potvrđena: dakle, prema doživljaju nastavnika, u strukovnim školama postoji više vršnjačkog nasilja nego u gimnazijama.

Tablica 11 Prikaz rezultata t-testa za oblike nasilja

		Srednja škola	
		Gimnazija	Strukovna
Verbalno nasilje	<i>M (SD)</i>	2,61 (0,547)	2,50 (1,106)
	<i>t; p; df</i>	0,513; 0,002; 66	
Cyberbullying – Objava slika bez dopuštenja	<i>M (SD)</i>	1,79 (1,234)	1,43 (1,455)
	<i>t; p; df</i>	1,092; 0,017; 66	

Kada govorimo o oblicima nasilja rezultati su prikazani u Tablici 11. Za emocionalno nasilje verbalnog tipa dobivena je statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti emocionalnom nasilju verbalnog tipa obliku nasilja između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=0,513$; $df=66$, $p<0,05$). Prema procjeni nastavnika, učenici u gimnazijama izloženiji su emocionalnom nasilju verbalnog tipa ($M=2,61$; $SD=0,547$) nego učenici strukovnih školama ($M=2,50$; $SD=1,106$).

Kada je riječ o cyberbullyingu, do najvećeg izražaja došla je objava slika bez dopuštenja što je također vidljivo u tablici 11. Tako je dobivena statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti cyberbullyinga kroz objavu slika bez dopuštenja između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=1,092$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju da su njihovi učenici češće izloženi takvom obliku cyberbullyinga ($M=1,79$; $SD=1,234$) u odnosu na nastavnike strukovnih škola ($M=1,43$; $SD=1,455$).

H3 glasi: “Postoji razlika u manifestiranim oblicima nasilja” te je prema rezultatima prikazanim u Tablici 11 vidljivo kako razlika ipak postoji samo u nekim oblicima nasilja, točnije verbalnom nasilju i cyberbullyingu koristeći objavu slika bez dopuštenja. Prva podhipoteza treće hipoteze glasi: “Učenici strukovnih škola skloniji su fizičkim oblicima nasilja u odnosu na učenike koji pohađaju gimnazije”. S obzirom na istraživanje, nije dobivena statistički značajna razlika za fizičko nasilje što znači kako u strukovnoj školi fizičko nasilje nije izraženije u odnosu na gimnazije te je treća hipoteza, podhipoteza jedan odbačena, odnosno nije u skladu sa dobivenim rezultatima. Treća hipoteza, podhipoteza dva navodi sljedeće: “Učenici u gimnazijama su skloniji emocionalnom obliku nasilja verbalnog tipa u odnosu na učenike strukovne škole”. S obzirom na rezultate možemo reći kako su oni u skladu sa trećom hipotezom, podhipotezom dva te je ona potvrđena.

Tablica 12 Prikaz rezultata t-testa s obzirom na skupine učenika koje su ugroženije od drugih

		Srednja škola	
		Gimnazija	Strukovna
Fizički slabije građeni	<i>M (SD)</i>	1,34 (0,481)	1,50 (0,630)
	<i>t; p; df</i>	-1,173; 0,022; 66	

Neuspješni u nastavi	<i>M (SD)</i>	1,16 (0,437)	1,33 (0,479)
	<i>t; p; df</i>	-1,576; 0,013; 66	
Poteškoće u učenju	<i>M (SD)</i>	1,24 (0,542)	1,53 (0,629)
	<i>t; p; df</i>	-2,087; 0,025; 66	
Poteškoće u govoru	<i>M (SD)</i>	1,24 (0,490)	1,50 (0,572)
	<i>t; p; df</i>	-2,042; 0,015; 66	
Poteškoće u razvoju	<i>M (SD)</i>	1,18 (0,457)	1,43 (0,568)
	<i>t; p; df</i>	-2,005; 0,004; 66	
Poremećaj iz spektra autizma/ Aspergerov sindrom	<i>M (SD)</i>	1,16 (0,437)	1,37 (0,615)
	<i>t; p; df</i>	-1,636; 0,004; 66	
Sportaši	<i>M (SD)</i>	1,03 (0,162)	1,13 (0,346)
	<i>t; p; df</i>	-1,689; 0,001; 66	
Niski socioekonomski status	<i>M (SD)</i>	1,24 (0,490)	1,50 (0,572)
	<i>t; p; df</i>	-2,042; 0,015; 66	
Učenici nižih razreda	<i>M (SD)</i>	1,13 (0,343)	1,33 (0,479)
	<i>t; p; df</i>	-2,023; 0,000; 66	
Djevojke	<i>M (SD)</i>	1,29 (0,460)	1,43 (0,568)
	<i>t; p; df</i>	-1,154; 0,030; 66	
Dječaci	<i>M (SD)</i>	1,08 (0,273)	1,17 (0,379)
	<i>t; p; df</i>	-1,108; 0,027; 66	

Kada govorimo o skupinama učenika koji su češće izloženi vršnjačkom nasilju od drugih dobili smo nekoliko skupina koje su, prema procjeni nastavnika ugroženije što je prikazano u Tablici 12. Dobivena je statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod učenika slabije fizičke razvijenosti između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-1,173$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici slabije fizičke razvijenosti izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,34$; $SD=0,481$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,50$; $SD=0,630$).

Dobivena je statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod učenika koji nisu uspješni u nastavi između nastavnika u strukovnim školama i

gimnazijama ($t=-1,576$; $df=66$, $p<0,05$), što je također vidljivo u Tablici 12. Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici koji nisu uspješni u nastavi izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,16$; $SD=0,437$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,33$; $SD=0,479$).

U Tablici 12 vidimo kako je dobivena statistički značajna razlika i u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod učenika sa poteškoćama u učenju između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-2,087$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici slabije fizičke razvijenosti izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,24$; $SD=0,542$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,53$; $SD=0,629$). Druga hipoteza navodi kako su učenici s teškoćama u učenju više izloženiji vršnjačkom nasilju u gimnazijama nego učenici u strukovnim školama. Prema dobivenim rezultatima vidimo kako oni nisu u skladu sa hipotezom te je ona opovrgnuta. Rezultati pokazuju kako su učenici s teškoćama u učenju više izloženi nasilju u strukovnim školama.

Statistički značajna razlika dobivena je i u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod učenika sa poteškoćama u govoru između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-2,042$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici slabije fizičke razvijenosti izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,24$; $SD=0,490$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,50$; $SD=0,572$). Navedeno je prikazano u Tablici 12.

Slični rezultati dobiveni su i kod učenika s poteškoćama u razvoju, gdje je dobivena statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod učenika sa poteškoćama u razvoju između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-2,005$; $df=66$; $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici slabije fizičke razvijenosti izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,18$; $SD=0,457$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,43$; $SD=0,568$). Navedeno je prikazano u Tablici 12.

Rezultati u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod djece s poremećajem iz spektra autizma poput Aspergerovog sindroma između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama također su bili statistički značajni ($t=-1,636$; $df=66$; $p<0,05$). Nastavnici

gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici sa poremećajem iz spektra autizma poput Aspergerovog sindroma izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,16$; $SD=0,437$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,37$; $SD=0,615$). Navedeno je prikazano u Tablici 12.

Kod učenika sportaša također je dobivena statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod učenika sportaša između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-1,689$; $df=66$, $p<0,05$) što je vidljivo iz Tablice 12. Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici sportaši izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,03$; $SD=0,162$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,13$; $SD=0,346$).

Dobivena je statistički značajna razlika i u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju kod učenika slabijeg socioekonomskog statusa između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-2,042$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici slabijeg socioekonomskog statusa izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,24$; $SD=0,490$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,50$; $SD=0,572$). Navedeno je prikazano u Tablici 12.

Rezultati u doživljaju izloženosti vršnjačkom nasilju djece nižih razreda između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama također su bili statistički značajni ($t=-2,023$; $df=66$; $p<0,05$) i prikazani su u Tablici 12. Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici nižih razreda izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,13$; $SD=0,343$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,33$; $SD=0,479$).

Kada govorimo o spolu, dobivena je statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti dječaka vršnjačkom nasilju između nastavnika u strukovnim školama i gimnazijama ($t=-1,108$; $df=66$; $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihovi učenici dječaci izloženi vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,08$; $SD=0,273$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,17$; $SD=0,379$). Navedeno je prikazano u Tablici 12.

Kada govorimo o spolu, dobivena je statistički značajna razlika u doživljaju izloženosti djevojaka vršnjačkom nasilju između nastavnika u strukovnim školama i

gimnazijama ($t=-1,154$; $df=66$, $p<0,05$). Nastavnici gimnazija procjenjuju kako su njihove učenice izložene vršnjačkom nasilju u manjoj mjeri ($M=1,29$; $SD=0,460$) u odnosu na nastavnike u strukovnim školama ($M=1,43$; $SD=0,568$). Navedeno je prikazano u Tablici 12.

Iako kod ostalih čestica nije dobivena statistički značajna razlika, važno je naglasiti kako to ne znači da nasilje tamo ne postoji ili da je izrazito prisutno, već samo da ne postoji razlika u doživljaju tih oblika nasilja i rizičnih skupina učenika kod nastavnika strukovnih škola i gimnazija. Tako, primjerice, nije dobivena statistički značajna razlika za mjesto događanja nasilja, ali vidimo kako je ono ipak prisutno na svim tim mjestima i u gimnazijama i u strukovnim školama, što je prikazano u Tablici 8.

Od svih oblika nasilja, jedino su za verbalno nasilje i za cyberbullying putem objave slika bez dopuštenja, dobivene statistički značajne razlike kao što smo već gore naveli. Za ostale oblike nije dobivena statistički značajna razlika, ali to nikako ne znači kako ostali oblici nasilja nisu prisutni, već samo da nema statistički značajne razlike u doživljaju nastavnika gimnazija i strukovnih škola. Prisutnost drugih oblika nasilja prikazana je u Tablici 4.

7.3. Analiza sadržaja na temelju pitanja otvorenog tipa

Na kraju upitnika bilo je postavljeno nekoliko pitanja otvorenog tipa vezano za način provođenja preventivnih programa, njihovu učestalost te prijedloge ukoliko se ne provode. Na pitanje provode li se preventivni programi u školama u kojima predaju njih 6 (8,8%) je reklo da se ne provode, dok je njih 62 (91,2%) reklo da se barem neki oblici prevencije ipak provode što je vidljivo iz Slike 5.

Analizirajući odgovore na pitanje “Opišite na koji način i koliko često se provode” (preventivni programi), najveći broj ispitanika odgovorio je da se u njihovoj školi provode radionice, da preventivne programe provode stručni suradnici i da se to najčešće odvija na satu razredne zajednice. Što se tiče učestalosti, neki su naveli kako se preventivni programi događaju jednom godišnje, neki da se ne provode uopće, a najčešći odgovor bio je 2-4 puta

godišnje kroz nekakva predavanja i radionice. Neki ispitanici naveli su kako se u njihovoj školi događaju preventivne aktivnosti samo po potrebi, odnosno kad do nasilja već dođe. Kako smo definirali u teorijskom okviru ovoga rada takve aktivnosti bi onda pripadale u intervencijske. Svega je nekoliko ispitanika odgovorilo kako se preventivne aktivnosti provode redovito i na različite načine, putem promo sadržaja i brošura, radionica, predavanja, gostovanjima udruga koje se bave preventivnim programima te u suradnji sa stručnim suradnicima unutar i izvan škole, kao i sa lokalnom zajednicom (policija).

Na pitanje “Ukoliko se ne provode, opišite na koji način i koliko često bi se trebali provoditi”, nisu odgovorili samo ispitanici kod kojih se ne provode preventivni programi, nego su i ostali dali svoje prijedloge poboljšanja postojećih programa. Tako možemo izdvojiti odgovor nastavnika iz gimnazije: “Kroz četverogodišnje obrazovanje učenici bi trebali više saznati i biti osnaženi da pričaju o muško-ženskim odnosima, o vrstama nasilja i emocionalnih pritisaka od sredine, od vršnjaka, od odraslih. Smatram da različiti programi stručnjaka/udruga izvan škole (koji bi dolazili u školu) bi mogli značajno poboljšati prevenciju. Ponekad profesori nemaju vremena ili znanja ili volje odrađivati dodatno te stvari. A ako želiš kvalitetno odraditi nešto, ipak je potrebno uložiti vrijeme.” Isto tako, mnogi ističu kako bi trebalo provjeravati s učenicima kroz razgovor jesu li izloženi nasilju, a mnogi vide potrebu da se ti programi provode češće nego što se sada provode, jednom mjesečno, više puta mjesečno, 5-6 puta godišnje i slično. Nekoliko ispitanika je zadovoljno kvalitetom i učestalosti provedbe preventivnih programa.

7.4. Ograničenja istraživanja

Jedno od ograničenja ovog istraživanja jest način provođenja istraživanja. S obzirom da je za vrijeme prikupljanja ovih podataka trajala pandemija SARS-CoV-2 virusom, online anketiranje je bilo jedino moguće te postoji mogućnost kako bi više ispitanika odgovorilo na ovaj upitnik u neposrednom anketiranju pa bi i rezultati bili reprezentativniji. Isto tako, zbog velike opterećenosti nastavnika tijekom navedene pandemije odlučeno je zadržati se na samo dvije zagrebačke gimnazije i na dvije zagrebačke strukovne škole. Tako je jedna od mogućnosti za daljnja istraživanja proširiti na ostale škole u Zagrebu, pa čak i u Hrvatskoj s ciljem dobivanja jasnije slike o stanju između gimnazija i strukovnih škola, kao i o stanju vršnjačkog nasilja unutar naše države te razvijanjem i implementiranjem preventivnih programa koji bi odgovarali na potrebe unutar našeg odgojno-obrazovnog sustava. Još jedna mogućnost za daljnje istraživanje jest i provedba istraživanja na učenicima i dobiti detaljniji uvid u stvarno stanje vršnjačkog nasilja među učenicima jer mnogi nastavnici nisu u potpunosti upućeni u odnose među učenicima te ne mogu uvijek prepoznati nasilje koje se među njima događa.

8. Zaključak

Vršnjačko nasilje svakodnevna je pojava u našim školama, odnosno odgojno-obrazovnim ustanovama, na svim njezinim razinama i prisutno u svim svojim oblicima. Učenici su na dnevnoj razini izloženi nasilju i nasilnim sadržajima, vršnjačkom nasilju te se sve teže nose s time. Stoga je kvalitetna, holistička i kontinuirano provođena prevencija na temelju analize potreba i problema korištenjem znanstveno validiranih programa danas važnije nego ikada. Učenje i osvještavanje djece o vršnjačkom nasilju, njegovom prepoznavanju, reakciji, nošenju sa zlostavljanjem i pomaganje drugima može uvelike prevenirati njihovu uključenost u vršnjačko nasilje. Potrebna je trajna formacija, različiti oblici informalnog obrazovanja te kontinuirano stručno usavršavanje stručnih suradnika i nastavnika te svih ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika, kao i roditeljima, kako bi naučili kvalitetno i pravovremeno razgovarati sa djecom, spriječiti vršnjačko nasilje ili reagirati ukoliko se nasilje dogodi. Prepoznavanje rizičnih čimbenika kod djeteta i preventivno odgovaranje na sve njih, kao i prepoznavanje zaštitnih i njihovo jačanje, zadaća su individualnog rada stručnjaka s djetetom s ciljem prevencije ili intervencije, u suradnji s roditeljima i nastavnikom učenika. Upravo ta suradnja između djece, roditelja, škole i stručnih suradnika, kao i lokalne zajednice ključ su uspješne prevencije i smanjenja količine vršnjačkog nasilja, kao i pomoć u oporavku žrtvama i počiniteljima vršnjačkog nasilja.

Promatrajući razlike u doživljaju nastavnika srednjih strukovnih škola i gimnazija, istraživanje je pokazalo kako postoje neke razlike. Iako su svi oblici nasilja prisutni neovisno o tipu škole ipak su neke značajke istaknutije u jednoj vrsti škola. Tako je u gimnazijama veća prisutnost verbalnog nasilja, kao i cyberbullyinga putem objave slika bez dopuštenja. U strukovnim školama, istaknula se veća izloženost nasilju, manjeg i većeg intenziteta nego što je to u gimnazijama. Isto tako, kao ranjive skupine učenika, one koje su više izložene nasilju, u strukovnim školama pokazali su se učenici koji su slabije fizičke građe, oni koji su neuspješni u nastavi, oni koji imaju razne poteškoće (učenje, govor, razvoj), oni koji imaju poremećaj iz spektra autizma poput Aspergerovog sindroma, učenici koji su uspješni u

sportu, učenici niskog socioekonomskog statusa te učenici nižih razreda. Isto tako, djevojke i dječaci su u većoj mjeri izloženi nasilju u strukovnim školama nego u gimnazijama.

Velik broj nastavnika odgovorio je kako im pedagoške kompetencije ipak u nekoj mjeri pomažu u prepoznavanju i pristupu vršnjačkog nasilja i sukladno tome potrebno je kontinuirano usavršavanje i cjeloživotno formiranje s ciljem kvalitetnijeg prepoznavanja i reagiranja na vršnjačko nasilje. Isto tako, potrebno je da se preventivni programi što više provode po školama u suradnji odgojno-obrazovnih djelatnika, učenika, njihovih roditelja te lokalne zajednice kako bi se što više smanjilo i preveniralo nasilje među vršnjacima.

Iako kod ostalih čestica nije pronađena statistički značajna razlika u rezultatima, ona nipošto ne znači kako nasilje u tim oblicima nije prisutno ili da je izrazito prisutno, nego samo da istraživanje nije pokazalo statistički značajne razlike između strukovnih škola i gimnazija. Zbog te postojanosti nasilja u svim oblicima i razinama, potrebno je osvijestiti tu prisutnost i poraditi na kvalitetnom odgovoru, u skladu sa potrebama učenika, škole i vrste škole. Upravo u identificiranju tih razlika leži doprinos ovog istraživanja, koje može pomoći u adekvatnom odgovaranju i prevenciji vršnjačkog nasilja implementacijom kvalitetnih i holističkih, znanstveno utemeljenih preventivnih programa koji će smanjiti vršnjačko nasilje.

9. Literatura

1. Agresivnost. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 10.01.2023.
2. Allen, J.J. i Anderson, C.A. (2017). Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. U: Sturmey, P., ur., *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*. [online] Preuzeto sa: https://www.researchgate.net/publication/323784533_Aggression_and_Violence_Definitions_and_Distinctions/link/5cb761804585156cd79f8e1f/download [13.03.2023.]
3. Bauman, S. (2013). Cyberbullying: What Does The Research Tell Us? *Theory Into Practice*, 52(4), 249-256. [online]. Preuzeto sa: <https://www.jstor.org/stable/43893893> [03.05.2023].
4. Bašić, J. (2001). Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: određenje i teorijski pristupi. U: Janković, J., Bašić, J. ur. *Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske, str. 33 - 47.
5. Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga
6. Bileta, M. (2015). *Uloga pedagoga u prevenciji rizičnih ponašanja kod djece i mladih*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
7. Bilić, V., Buljan Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap
8. Bilić, V. (2018). *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima*. Zagreb: Obrazovni izazovi i Učiteljski fakultet
9. Bilić, V. (2020). *Odgajanje i odrastanje u digitalnom vremenu*. Zagreb: Obrazovni izazovi
10. Buljan Flander, G., Durman Marijanović, Z. i Ćorić Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbaćenost u školi. *Društvena*

- istraživanja, 16 (1-2 (87-88)), str. 157-174. [online]. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/18925> [05.06.2023.]
11. Buljan Flander, G., Šmida, D., Brezinščak, T. (2018). Otpornost kod djece. U: Buljan Flander, G. (ur.) *Znanost i umjetnost odgoja – praktični priručnik o suvremenom odgoju za roditelje i odgojitelje*. Sveta Nedjelja: Naklada Geromar, str. 401 - 415.
 12. Crittenden, P.M. (2005). Attachment Theory, Psychopathology, and Psychotherapy: The Dynamic-Maturational Approach. *Psicoterapia*. 30, str. 171 - 182. [online]. Preuzeto sa: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b2faf2892e84fbb41e1efd2fc89cf2af72ffa22> [13.08.2022.]
 13. Dooley, J. J., Pyżalski, J. i Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face to face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), str. 182 – 188. [online]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/49281627_Cyberbullying_Versus_Face-to-Face_Bullying_A_Theoretical_and_Conceptual_Review [04.05.2023.]
 14. Essau, C.A. i Conradt, J. (2009). *Agresivnost u djece i mladeži*. Jastrebarsko: Naklada Slap
 15. Hrabri telefon (2023). *Sexting* [online]. Dostupno na: <https://tinejdzeri.hrabritelefon.hr/clanci/sexting/> [04.05.2023.]
 16. Klarin, M. (2016) Privrženost i razvoj mozga: implikacije na ponašanje djece i adolescenata. U: Bilić, V. i Bašić, S., ur., *Odnosi u školi*. Zagreb: Tiskara Zelina, str. 37-68.
 17. Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus*, 18(2), str. 155 - 172 [online]. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/57135> [10.01.2023.]
 18. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
 19. Lines, D. (2008). Bullying in Nature. U: Lines, D., ur., *The Bullies – Understanding Bullies and Bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, str. 25 – 41.

20. Livazović, G. (2018). Preventivna, odgojno-formativna i kurativna funkcija slobodnog vremena. U: Livazović, G., ur., *Pedagogija slobodnog vremena*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, str. 149 - 156.
21. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016) *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga
22. Meščić-Blažević, Lj. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), str. 301 - 308. [online]. Dostupno na: <http://www.problemiuponasanju.info/files/download/filename/55/LMBhrv.pdf> [12.06.2023.]
23. Milivojević, Z. (2010). *Emocije: psihoterapija i razumijevanje emocija*. Zagreb: Mozaik knjiga
24. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (2004) Protokol o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Dokumenti-ZakonskiPodzakonski-Akti/Predskolski/Protokol%20o%20postupanju%20u%20slu%C4%8Daju%20nasilja%20me%C4%91u%20djecom%20i%20mladima%20-%20Ministarstvo%20za%20demografiju,%20obitelj,%20mlade%20i%20socijalnu%20politiku.pdf> [09.06.2023.]
25. Molnar, J. (2012). *Rana privrženost i privrženost u prijateljskim i romantičnim odnosima*. Završni rad [online]. Dostupno na: <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1554/datastream/PDF/view> [09.05.2023.]
26. Mrazek, P.J., Haggerty, R.J. (1994). New Directions in Deffinitions. U: Mrazek, P.J., Haggerty, R.J., ur., *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. [online]. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25144015/> [27.06.2023.]
27. Munjiza, E. (2009) *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: 500 primjeraka
28. Murphy, M. (2011). Crisis management in the schools. U: Coleman, H.L.K. i Yeh, C. (ur.) *Handbook of School Counseling*. New York: Routledge, str. 459 – 479.

29. Nikčević-Milković, A., Jerković, A. (2016). Učestalost i oblici elektroničkog zlostavljanja učenikaviših razreda osnovnoškolske dobi u tri različite školske sredine. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(1), str. 75 - 93. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/177321> [19.08.2022]
30. Olweus bullying prevention program (2023) [online]. Dostupno na: <https://olweus.sites.clemson.edu/about.php> [06.06.2023.]
31. Prevencija. Hrvatski jezični portal [online]. Dostupno na: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eVdhWxc%3D&keyword=prevencija . Pristup ostvaren 05.05.2023.
32. Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba (2022). *Cyberbullying*. [online]. Dostupno na: <https://www.poliklinika-djeca.hr/za-djecu-i-mlade/nasilje/sto-je-to-elektronicko-nasilje-odnosno-cyberbullying/> [19.08.2022.]
33. Popadić, D. (2009). Nasilje u školama [online]. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF. Dostupno na: <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/nasilje-u-skolama-za-web.pdf> [17.03.2023.]
34. Ratkajec Gašević, G. (2011). Specifičnosti savjetovanja maloljetnih počinitelja kaznenih djela. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(2), 73-89. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/file/114590> [12.06.2023.]
35. Suler, J. (2004.) The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behaviour*, 7(3), str. 321 – 326. [online]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/8451443_The_Online_Disinhibition_Effect [04.05.2023.]
36. Tomić-Latinac, M., Nikčević-Milković, A. (2009). Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 16(3), str. 635-657. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/47826> [11.05.2023.]
37. Topolovec, E. (2016). *Procjena anksioznosti tijekom prvog pregleda djece odnosno adolescenata kod dolaska na pregled po psihijatru-razlike između djece i roditelja, odnosno skrbnika, kao i razlike s obzirom na dob i spol*. Završni rad [online]. Dostupno na: <https://repozitorij.mefos.hr/en/islandora/object/mefos:66> [11.03.2023]

38. Udruga roditelja “Korak po korak” (2023). *CAP programi* [online]. Dostupno na: <https://urkpk.org/programi/cap-program/> [06.06.2023.]
39. Vasta R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
40. Zelenika, T., Vekić, T. i Krešić, M. (2020). *Pedagoška prevencija rizičnih ponašanja adolescenata*. [online]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/342919658_PREVENCIJA_RIZICNIH_PONASANJA_ADOLESCENATA_PEDAGOGIC_PREVENTION_OF_RISK_BEHAVIORS_AMONG_ADOLESCENTS [15.06.2023]
41. Žganec, N. (2001). Prevencija poremećaja u ponašanju u lokalnoj zajednici. U: Janković, J., Bašić, J. ur. *Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske

10. Prilozi

Prilog 1 – Upitnik korišten u ovom istraživanju

Vršnjačko nasilje u srednjim školama i njihovoj okolini

Poštovani nastavnici i nastavnice!

Pred Vama se nalazi anonimna anketa kojom želim ispitati prisutnost nasilja u Vašoj školi. Molim Vas da svojim sudjelovanjem doprinesete istraživanju u svrhu izrade diplomskog rada. Za rješavanje ove ankete potrebno je izdvojiti 10ak minuta. Imenice se odnose na oba spola, neovisno o rodu u kojem su napisane.

Zahvaljujem na sudjelovanju i suradnji!

1. Predajete li u gimnaziji ili strukovnoj školi?
 - Gimnazija
 - Strukovna škola
2. Ime škole u kojoj predajete?

3. Predajete li strukovni ili opći predmet?
 - Strukovni
 - Opći
4. Koliko godina radnog staža imate?
 - Pripravnik/ca sam
 - Do 5 godina
 - 5-10 godina
 - Više od 10 godina
5. Jeste li razrednik/ca?
 - Da
 - Ne
6. Prema Vašoj procjeni koliki je postotak učenika doživio bilo koji oblik nasilja u Vašoj školi tijekom posljednje akademske (školske) godine?
 - Manje od 30%
 - 30% - 60%

- Više od 60%

7. Oni učenici koji doživljavaju nasilje, koliko često je to slabiji, a koliko često jači oblik vršnjačkog nasilja?

		Vrlo često	Povremeno	Nikada
Manji	intenzitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nasilja				
Veći	intenzitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nasilja				

8. Koliko često je u Vašoj školi prisutno nasilje kojeg vrši:

	Vrlo često	Povremeno	Rijetko	Nikada	Ne mogu procijeniti
Grupa/skupina učenika	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vođa skupine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pojedinac	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. U kojim razinama srednje škole smatrate da je nasilje prisutno?

- U svim
- Samo u nekim

10. Gdje se u Vašoj školi nasilje događa?

	Vrlo često	Povremeno	Rijetko	Nikada	Ne mogu procijeniti
Školsko dvorište	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učionica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hodnik škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toaleti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Svlačionice za tjelesni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Put do škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Put do kuće	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Koliko često se ovi oblici nasilja javljaju u Vašoj školi?

	Vrlo često	Povremeno	Rijetko	Nikada	Ne mogu procijeniti
Fizičko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbalno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestikularno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Socijalno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psihičko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cyberbullying	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seksualno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Kada govorimo o cyberbullyingu, koja ponašanja su, i koliko često, korištena i prisutna u Vašoj školi?

Trolling - korištenje poruka/komentara na društvenim mrežama, forumima, ... koje imaju namjeru provocirati druge osobe

Sexting - slanje seksualno eksplicitnih poruka, fotografija, videa putem mobilnih telefona

	Vrlo često	Povremeno	Rijetko	Nikada	Ne mogu procijeniti
Neprimjereni komentari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neprimjerene poruke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objava slika bez dopuštenja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trolling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ostalo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Kada govorimo o cyberbullyingu, koliko često se navedeni mediji koriste kao sredstvo izražavanja agresije?

	Vrlo često	Povremeno	Rijetko	Nikada	Ne mogu procijeniti
Mobiteli (poruke, pozivi, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Društvene mreže (Facebook, Instagram, Tik Tok, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mikroblogerske stranice (Twitter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online platforme (Skype, Zoom, Microsoft Teams)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Unatoč mogućnosti da svaki učenik bude žrtva nasilja, ipak postoje neke skupine učenika koje su ugroženije, odnosno češće izložene nasilju od drugih skupina učenika. Prema Vašoj procjeni, koliko su niže navedene skupine izložene nasilju?

	Manje od 30%	30% - 60%	Više od 60%
Pripadnici nacionalnih manjina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fizički slabije razvijeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veoma uspješni u nastavi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici koji nisu uspješni u nastavi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici s poteškoćama u učenju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici s poteškoćama u govoru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici s poteškoćama u razvoju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici s poremećajem iz spektra autizma poput Aspergerovog sindroma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici s niskorazvijenim socijalnim vještinama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici sportaši	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici koji su loši u sportu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici pripadnici LGBTQ+	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pretili učenici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici niskog socioekonomskog statusa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agresivni učenici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenici nižih razreda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Djevojke (u usporedbi s dječacima)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dječaci (u usporedbi s djevojkama)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Provode li se u Vašoj školi preventivni programi?

- Da
- Ne

16. Opišite na koji način i koliko često se provode.

17. Ukoliko se ne provode opišite na koji način i koliko često bi se trebali provoditi.

18. Koje mjere prevencije među vršnjacima poduzimate unutar Vaše škole?

19. Koliko Vam temeljne pedagoške kompetencije pomažu u prepoznavanju i pristupu vršnjačkom nasilju?

- 1 (Uopće ne)
- 2
- 3
- 4
- 5 (U potpunosti)