

Nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima u relaciji sa školskom klimom

Prpić, Marko

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:105916>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

MARKO PRPIĆ

**NASILNO PONAŠANJE UČENIKA
PREMA NASTAVNICIMA U RELACIJI
SA ŠKOLSKOM KLIMOM**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2018.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU

MARKO PRPIĆ

**NASILNO PONAŠANJE UČENIKA
PREMA NASTAVNICIMA U RELACIJI
SA ŠKOLSKOM KLIMOM**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Irena Cajner Mraović

Zagreb, 2018.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. NASILNO PONAŠANJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA	2
2.1. DEFINIRANJE ŠKOLSKOG NASILJA	2
2.2. VIKTIMIZACIJA NASTAVNIKA.....	3
2.2.1. Utjecaj školske situacije na nasilno ponašanje učenika.....	5
2.2.2. Nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima	6
2.2.2.1. Kriterij ponavljanja	9
2.2.2.2. Kriterij percepcija i namjere	11
2.2.2.3. Kriterij disbalansa moći	13
2.2.3. Oblici nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima.....	16
2.3. PREDIKTORI NASILJA: INTERAKCIJSKA I SOCIO-EKOLOŠKA TEORIJA	23
2.3.1. Interakcijska perspektiva.....	23
2.3.2. Socio-ekološka teorija	24
2.4. RAZUMIJEVANJE I PREVENCIJA NASILJA UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA	26
2.4.1. Preporuke za praksu.....	26
2.4.1.1. Razina učenika.....	26
2.4.1.2. Razina učionice.....	28
2.4.1.3. Razina škole.....	29
2.4.1.3.1. Primarni naponi prevencije	29
2.4.1.3.2. Sekundarni i tercijarni naponi prevencije	30
2.4.1.4. Razina zajednice	31
2.5. ISTRAŽIVANJE U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA U HRVATSKOJ.....	31
2.6. ISTRAŽIVANJE U SRBIJI	34
2.7. ISTRAŽIVANJE U LUKSEMBURGU	35
2.8. ISTRAŽIVANJE U TURSKOJ	35
2.9. ISTRAŽIVANJA U SJEDINJENIM AMERIČKIM DRŽAVAMA	39
2.10. ISTRAŽIVANJE NA TAJVANU	40
3. ŠKOLSKA KLIMA	43
3.1. TEORIJSKA I EMPIRIJSKA UTEMELJENOST ŠKOLSKE KLIME	43
4. METODE	52
4.1. CILJ ISTRAŽIVANJA	52
4.2. HIPOTEZE	52

4.3.	UZORAK ISPITANIKA	53
4.4.	UZORAK VARIJABLI.....	53
4.5.	METODE PRIKUPLJANJA PODATAKA	54
4.6.	METODE OBRADE PODATAKA	54
5.	REZULTATI I RASPRAVA	55
5.1.	PRIRODA ODNOSA IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA	55
5.2.	PRIRODA ODNOSA IZMEĐU UČENIKA	58
5.3.	UČENIČKA AUTONOMIJA PRI DONOŠENJU ODLUKA	65
5.4.	JASNOĆA, KONZISTENTNOST I KOREKTNOST PRAVILA ŠKOLE	68
6.	ZAKLJUČAK.....	78
6.1.	VERIFIKACIJA HIPOTEZA	78
6.2.	PRAKTIČNE IMPLIKACIJE REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	79
7.	POPIS KORIŠTENE LITERATURE	82
8.	ZAHVALE	84
9.	SAŽETAK.....	85
10.	SUMMARY.....	86
11.	PRILOZI	87
11.1.	UPITNIK.....	87

1. UVOD

Školsko nasilje, kao i svaki drugi pojavni oblik nasilja predstavlja ozbiljan društveni problem. Pod školskim nasiljem podrazumijevamo svaki oblik nasilja koji remeti odgojno obrazovne procese, a da pritom uključuje agresiju (Espelage et al., 2013).

Dosadašnja brojna istraživanja (primjerice, Olweus, 1998, Rigby, 2002, Espelage et al., 2013, Bilić, Uljan Flander, Hrpka, 2012) školskoga nasilja fokusirala su se na viktimizaciju učenika od strane samih učenika, to jest na nasilje među djecom u školi.

Međutim, u školsko nasilje ubrajamo i nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima. Garrett (2012) navodi kako nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima jest ponavljajuće agresivno ponašanje s posjedicom fizičke, psihološke, emocionalne ili profesionalne štete po nastavnika. Ovaj pojavni oblik školskoga nasilja predstavlja ozbiljan problem u školama, a osim problematičnoga definiranja i distinkcije pojavnih oblika, podjenak problem predstavlja i manjak istraživanja toga fenomena.

Pojava školskoga nasilja općenito, ali i nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima specifično utječe na kvalitetu i karakter školskoga života. Konkretnije, svakodnevna iskustva školskoga života, te norme, ciljevi i vrijednosti, kao i interpersonalni odnosi predstavljaju bazu koncepta školske klime (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Posebnost ovoga rada ističe se jedinstvenim empirijskim uvidom u međusobnu povezanost nasilnoga ponašanja učenika nad nastavnicima i školske klime.

2. NASILNO PONAŠANJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA

Domena školskoga nasilja, kada se radi o vršnjačkome nasilju, znatno je više istraživana negoli domena nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima. Prikupljanje informacija o domeni nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima u okviru školskoga nasilja od kritične je važnosti za podizanje svijesti o toj pojavi, ali i za stvaranje efikasnih metoda potpore i intervencija, te ujedno za promociju pozitivne školske klime (Espelage, et al., 2013). Drugim riječima, školsko nasilje je svako ponašanje koje krši edukacijsku misiju ili klimu poštovanja, odnosno koje ugrožava namjeru škole da bude slobodna od agresije prema ljudima ili imovini (Espelage et al., 2013).

2.1. Definiranje školskog nasilja

Školsko nasilje susrećemo u nekoliko različitih formi koje obuhvaćaju nasilnička ponašanja kojima je primarna svrha disbalans moći (*bullying*), prijetnje, aktivnost *bandi*, krađe, uporaba oružja, fizičke napade, odnosno sve radnje koje rezultiraju postojanjem ili pojavljivanjem žrtve (Espelage et al., 2013). Brojna su istraživanja dokazala kako se školsko nasilje događa unutar određenoga socijalnoga konteksta i uključuje kompleksne socijalne interakcije među pojedincima (Espelage et al., 2013).

Svi navedeni oblici nasilja u školi sasvim sigurno ometaju realizaciju odgojnih i obrazovnih ciljeva škole koji su u Hrvatskoj definirani Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 07/17¹).

Nasilničko ponašanje je, pokazalo se, iznimno teško definirati (Boulton, 1995, Madsen, 1997, Sutton, Smith, Swettenham, 1999, prema Garrett, 2012) prvenstveno zbog višedimenzionalnog karaktera, te prethodnoga multidisciplinarnoga te interdisciplinarnoga istraživanja (Garrett, 2012). U ovome radu radimo distinkciju između nasilja, pod kojim podrazumijevamo pojedinačne, ali i povremene agresivne ispade, koji se mogu ponavljati zbog nečije rekativnosti ili impulzivnosti, te zlostavljanje

¹ Zakon o odgoju i obrazovanju, <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361>, pristupljeno 27. kolovoza 2017.

koje je konstituirano od dva kriterija: kontinuiranost te postojanje namjere nanošenja boli drugoj osobi.

U školi i u blizini škole uključujući školsko dvorište s igralištem i slično, ne samo da utječu na osjećaj sigurnosti učenika i školskoga osoblja, već utječu i na kvalitetu obrazovnih ishoda (Ozdemir, 2012). Školsko je nasilje, posljednjih desetljeća, postalo krucijalni socijalni problem širom svijeta (Ozdemir, 2012).

Amsler i Sadella (1987, prema Ozdemir, 2012) su zamijetili kako su najčešći disciplinski problemi prije pedesetak godina bili trčanje hodnicima, pričanje na satu bez dozvole nastavnika, žvakanje žvakaćih guma, dok su današnji problemi fizičko i verbalno nasilje, nepristojnost, a u nekim školama i zloraba droge, razbojništva, napadi i ubojstva. Kao rezultat navedenoga, nastavnici gube ogromne količine vremena i energije kako bi (o)vladali razrednim konfliktima (Johnson, Johnson, 1995, prema Ozdemir, 2012).

2.2. Viktimizacija nastavnika

Nasilni ispadi učenika prema nastavnicima poprimaju brojne pojavne oblike, a prema učestalosti pojavljivanja dijelimo ih na pojedinačne i povremene. Kao takvo, nasilje, odnosno nasilni ispadi u školi mogu uključivati: zastrašivanja, verbalne prijetnje ili prijetnje gestama, krađe, oštećivanje imovine nastavnika, te u nekim slučajevima i fizičke napade (Espelage et al., 2013). Iako je viktimizacija nastavnika u školama problem obrazovnoga sustava na nacionalnoj razini s dalekosežnim posljedicama, njime se bave uglavnom akademski krugovi društva (Espelage et al., 2013), a i oni u nedostatnim razmjerima. Brojna su se istraživanja fokusirala na viktimizaciju učenika isključujući viktimizaciju nastavnika čime je direktno ograničeno iznalaženje mogućih rješenja kompleksnog problema kao što je školsko nasilje (Espelage et al., 2013).

Istraživanja provedena u Americi ukazuju na to kako je čak 7% učitelja i 8% predmetnih nastavnika doživjelo prijetnje ozljeđivanjem, a čak 6% nastavnika je doživjelo fizički napad u školi (Dinkes et al., 2007, prema Espelage et al., 2013: 76). Nadalje, brojna istraživanja ukazuju na to kako su visoke stope nasilja usmjerenog prema nastavnicima povezane s neorganiziranim školskim strukturama, negativnim oblicima školske klime, nedostatkom administrativne te kolegijalne i šire socijalne potpore

(Espelage et al., 2013). Također, niže stope nasilja usmjerenog prema nastavnicima povezane su s uravnoteženim organizacijskim školskim strukturama i sustavima potpore, jasnim školskim disciplinskim pravilima i pozitivnim školskim odnosima (Espelage et al., 2013).

Nastavnici su u školama najviše izloženi tradicionalnim oblicima nasilja (primjerice, fizičkim, verbalnim ili socijalnim oblicima) (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Ujedno su i nezaštićene žrtve školskoga nasilja, i to zbog nedostatka odgoja i obrazovanja u obiteljima, neprihvatanja ikakvoga autoriteta od strane djece, te velikog utjecaja od strane vršnjaka i medija iz kojih, kao rezultat nedostatka kontrole, dobivaju informacije neprimjerene njihovoj dobi koje se zatim reproduciraju kroz njihovo ponašanje (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Neki autori, kao primjerice Espelage i suradnici (2013), upozoravaju ne samo na visoke stope viktimizacije nastavnika, nego i na činjenicu da je većina intervencija u školama fokusirana na nasilje usmjereno prema učeniku.

Akademski i bihevioralni ishodi učenika pod izravnim su utjecajem profesionalnoga funkcioniranja nastavnika, a to znači da su zapravo pod utjecajem politika zapošljavanja i zadržavanja kvalitetnih nastavnika (Reddy et al., 2014, Reddy, Fabioano, Jimerson, 2013, prema McMahon et al., 2014). Izazovni uvjeti rada, koji uključuju školsko nasilje, negativnu školsku klimu i probleme discipline su izravno povezani sa zadovoljstvom nastavnika, a time i njihovim zadržavanjem na određenim pozicijama (Cohen, Pickeral, McCloseky, 2009, Ingersoll, 2001, Kersaint, Lewis, Potter, Meisels, 2007, prema McMahon, et al., 2014).

Nasilje učenika prema nastavnicima i dalje ostaje virtualno odsutno iz javnosti, ali i diskursa politike u većini zemalja svijeta, što rezultira kaotičnim odgovorima škola i vlada, odnosno rezultira osjećajem izolacije i srama među nastavnicima žrtvama (Chen, Astor, 2010, prema Garret, 2012). Sve veći broj istraživanja ipak naglašava važnost akademske, šire društvene i političke osviještenosti te prepoznavanja nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima (Terry, 1998, Pervin, Turner, 1998, Munn et al., 2004, Khoury-Kassabri et al., 2009, De Wet, 2010, McMahon et al., 2011, Turkum, 2011, prema Garrett, 2012). Veći broj istraživanja predstavljao bi kritični prvi korak prema efektivnom pristupanju cjelokupnome problemu (Garrett, 2012).

Nasilničko ponašanje učenika prema nastavnicima mora biti prepoznato kao problem globalne razine, radije negoli kao rezultat neadekvatnih nastavničkih sposobnosti pojedinih nastavnika (Munn et al., 2004, prema Garrett, 2012). Espelage sa suradnicima (2013:11) navodi kako je nasilje ponašanje učenika prema nastavnicima „svačiji problem i odgovornost“ te kako zahtjeva međunarodni angažman pri suočavanju s problemom (Garrett, 2012). Poteškoće, koje dolaze s manjkom osviještenosti generalne populacije, pridane su pretjerano subjektivnom i restriktivnom pogledu na prirodu nasilnoga ponašanja (Terry, 1998: 256, prema Garrett, 2012).

Varijable koje se tiču škole, poput školske klime, standarada discipline snažni su prediktori viktimizacije nastavnika (Gottfredson et al., 2005, Gottfredson, Gottfredson, 1985, prema McMahon et al., 2014). Identificiranje prirode i mjere nasilja usmjerenoga prema nastavnicima mogu pomoći pri razumijevanju školske klime, ali i pri razvoju učinkovitih intervencija (McMahon et al., 2014).

2.2.1. Utjecaj školske situacije na nasilno ponašanje učenika

Školske situacije nerijetko su smatrane trećim razlogom za nasilno ponašanje, a upravo zbog stresa s kojim se učenici u takvim situacijama susreću (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Stres vezan uz školu mogu uzrokovati nastavnici, razredni kolege i roditelji (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Djeca, odnosno učenici su navikli da su svojim roditeljima bitni stoga očekuju jednak tretman i u školi (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Do problema dolazi kada im se ne ispunjava takvo očekivanje i kada se s činjenicom ne mire te počinju tražiti načine da se istaknu, privuku pažnju, što ovisno o temperamentu samoga učenika može biti i nasilno (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Nastavnici također mogu potaknuti nasilje svojim djelima. Konkretnije, učenik se može osjećati povrijeđenim, ali i manje vrijednim ukoliko je konstantno na meti kritika nastavnika. U takvim situacijama učenik može reagirati nasiljem (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Nastavnici koji jasno postavljaju pravila i detaljno ih obrazlože manje se susreću s problemom nasilja, negoli nastavnici koji su popustljivi i koji nikada jasno ne definiraju što toleriraju, a što ne (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Po završetku primarne socijalizacije, u kojoj je veliku ulogu imala obitelj, dijete prelaskom u školu ulazi u proces sekundarne socijalizacije. Ulaskom u pubertet dijete, uslijed brojnih promjena, nema jasno formiran stav ili odgovore na važna pitanja, a samostalno donošenje odluka je otežano. Tada se djeca obraćaju vršnjacima, a pritisak vršnjaka² može imati pozitivan, ali i negativan učinak. Sasvim je prirodno učiti od drugih iste dobne skupine. Dijete u adolescentskoj fazi osjeća jaku potrebu za pripadanjem, odnosno nerijetko se boji ismijavanja i ruganja. Stoga, često padne pod utjecaj skupine vršnjaka i lako ga se nagovori na razne stvari.

Razredi, odnosno učenici unutar razrednih odjeljenja su često podijeljeni u skupine unutar kojih se ističe pojedinac, vođa, koji uvelike određuje ponašanje cijele skupine (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Vođa koji se ponaša nasilno prema nastavnicima okupit će skupinu učenika sličnih karakteristika, koji će se zatim međusobno ohrabrivati u izazivanju nastavnika, ometanju nastave, te ignoriranju nastavnikova autoriteta (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Pojedinci unutar takvih skupina možda i nisu nasilne osobe, ali im je stalo do prihvaćanja od strane vršnjaka te će se, kako bi izbjegli ismijavanje, pokušati uklopiti nasilnim ponašanjem prema nastavnicima (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

2.2.2. Nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima

Nasilničko ponašanje učenika prema nastavnicima je agresivno ponašanje, koje se ponavlja tijekom nekog vremenskog razdoblja, a počinjeno je od strane skupine ili pojedinca (Olweus, 1993, Harel-Fisch et al., 2010, prema Garrett, 2012) okarakterizirano disbalansom moći (Smith, Sharp, 1994, Einarsen, 2000, prema Garrett, 2012), te bazirano na svjesnoj, namjernoj, voljnoj namjeri da se prouzroči šteta žrtvi (Olweus, 1991, 1993, O'Connell, Pepler, Craig, 1999, prema Garrett, 2012).

Smith i Sharp (1994, prema Garrett, 2012) te Rigby (2002, prema Garrett, 2012) definiraju nasilničko ponašanje kao „sistematičnu zlorabu moći“ (Rigby, 2002:2, prema Garrett, 2012:20). Poput Olweusove (1993, prema Garrett, 2012) i ova definicija

² Kako se oduprijeti pritisku vršnjaka (2010) <http://www.poliklinika-djeca.hr/za-djecu-i-mlade/pubertet/kako-se-oduprijeti-pritisku-vrsnjaka/>, pristupljeno 29. kolovoza 2017.

obuhvaća ponavljajuću prirodu nasilničkoga ponašanja, ali i dodaje implicirani disbalans moći u odnosu nasilnika i žrtve, dok Olweus (1993, prema Garrett, 2012) razliku u moći pridaje nasilnikovoj superiornoj fizičkoj ili „mentalnoj snazi“ (Smith, Sharp, 1994:171, prema Garrett, 2012:20). Einarsen (2000, prema Garrett, 2012) dodatno razvija koncept, navodeći kako je odnos žrtva/nasilnik obilježen disbalansom moći, u kojem se žrtva ne može jednostavno obraniti (Batsche, 1997, Craig et al., 2000, Hazler et al., 2001, Dzuka, Dalbert, 2007, prema Garrett, 2012) bez obzira postoji li „stvaran ili tek percipiran asimetričan odnos moći između nasilnika žrtve“ (Naito, Gielen, 2005:174, prema Garrett, 2012:20). Einarsen sa suradnicima (2003, prema Garrett, 2012) tvrdi kako se ne radi o nasilničkome ponašanju, ako se radi o izoliranome incidentu ili ako postoji jednaka „snaga“ između sukobljenih strana (Einarsen et al., 2003:15, Branch et al., 2006, prema Garrett, 2012). Ipak, neki autori i te izolirane kritične incidente smatraju nasilničkim ponašanjem zbog dugoročnih posljedica s kojima se žrtva može suočavati (Olweus, 1993, Arora, prema Garrett, 2012). Međutim, unatoč postojanju korelacija između fenomena nasilničkoga ponašanja prema nastavnicima i ostalih oblika nasilničkoga ponašanja (vršnjačkoga, na radnome mjestu itd.) učeničko nasilničko ponašanje prema nastavnicima uključuje različit i jedinstven disbalans moći, u kojem dijete ima moć nad odraslim, što je vrlo slično zlostavljanju roditelja od strane djece (Garrett, 2012).

Terry (1998:261, prema Garrett, 2012:21) definira nasilničko ponašanje prema nastavnicima, kao

„situaciju iz koje žrtva ne može pobjeći. Situacija nastaje kada je nejednaka raspodjela moći iskorištena i zlouporabljena od strane individue ili skupine pojedinaca koji u tim danim situacijama imaju prednost. Nasilničko ponašanje je pritom okarakterizirano kao uporno i ponavljano djelovanje fizičke ili psihičke agresije. Ova definicija uključuje koncept socijalnoga zatočenja, korištenje asimetrične raspodjele moći, i implicira kako je moć 'uporabljiva' na način da daje prednost pojedincu“

Terry (1998:278, prema Garrett, 2012:21) naglašava kako je nastavnik pod „moćnim socijalnim ograničenjem koje isključuje mogućnost bijega kao sredstvo za dokinuće uvredljive interakcije.“ Također, Terry (1998:256, prema Garrett, 2012:21) naglašava problem disbalansa moći između nastavnika i učenika. Nastavnici žrtve ne mogu jednostavno napustiti učionicu usred školskoga sata, već moraju ostati profesionalni i

pričekati kraj školskoga sata, što ih do izvjesne mjere čini zatočenicima u vlastitoj učionici (Garrett, 2012). Opciju u kojoj učenik ima „iskoristivu moć“ nad svojim nastavnikom istražili su još prije 60 godina Thibaut i Kelly (1959, prema Garrett, 2012), koji tvrde kako moć možemo dijeliti na „relativnu“ i „iskoristivu.“ Navedeni se autori nisu bavili nasiljem učenika nad nastavnicima, no njihova se razmatranja uklapaju u proučavanje pojave nasilja učenika nad nastavnicima. Iskoristiva moć je definirana kao ona koja je praktična za uporabu od strane pojedinca te pojedinac neće „kazniti posjednika“, dok se, sasvim suprotno, relativna moć odnosi na moć pojedinca koja je neupotrebljiva zbog moći druge strane (Terry, 1998:258, prema Garrett, 2012). Nadalje, Terry (1998:258, prema Garrett, 2012:21) pojašnjava kako pojedinci koriste svoju iskoristivu moći iz „bazena potencijalne moći“, te na taj način formiraju „jednadžbu moći.“ Međutim, ta „potencijalno iskoristiva moć“ može biti djelomično ili u cijelosti negirana od strane moći druge strane (Garrett, 2012). Nastavnik, dakle, može biti percipiran u poziciji veće potencijalne moći relativne prema učeniku pomoću svoje i zrelosti i same pozicije nastavnika (Garrett, 2012).

Kauppi i Porhola (2012:1061, prema Garrett, 2012:22) priznaju kako navedena diferencijacija po pitanju moći između učenika i nastavnika postoji, te smatraju kako je nasilničko ponašanje učenika prema nastavnicima počinjeno od „strane nižega statusa“ protiv „strane višega statusa“, a gdje „strana višega statusa“ kasnije neće biti u stanju lako se obraniti. No, autori se usmjeravaju na subjektivno tumačenje nasilničkoga ponašanja od strane nastavnika, pa je stoga nasilničko ponašanje učenika prema nastavnicima smatrano „komunikacijskim procesom u kojem je nastavnik opetovano podvrgnut, od strane jednog ili više učenika, interakciji koju osobno smatra uvredljivom, uznemirujućom ili zastrašujućom“ (Kauppi, Porhola, 2012:1061, prema Garrett, 2012:22). Pritom nasilničko ponašanje, navode Kauppi i Porhola (2012:1061, prema Garrett, 2012:22) može biti „verbalno, neverbalno ili fizičko.“ Ovakva definicija nasilničkoga ponašanja ne uzima u obzir uključuju li se učenici u opasno ponašanje namjerno (Garrett, 2012). Definicija u vidu ipak ima iskustvo nastavnika i njihovu percepciju nasilničkoga ponašanja učenika (Garrett, 2012).

De Wet (2010:190, prema Garrett, 2012:22) u svojoj definiciji nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima također priznaje razliku u moći pa ga opisuje kao „agresivno ponašanje u kojem postoji disbalans moći između agresora i nastavnika.“ De Wet

(2010:190, prema Garrett, 2012:22) nadalje tvrdi kako su takva „agresivna ponašanja namjerna i ponavljana s ciljem nanošenja štete žrtvi na fizičkoj, emocionalnoj, socijalnoj i/ili profesionalnoj razini.“ Prema De Wetu, (2010:190, prema Garrett, 2012:22) „nasilničko ponašanje može biti verbalno, neverbalno, fizičko, seksualno, rasno i elektroničko.“ Za De Weta (2010:190, prema Garrett, 2012:22) nasilničko ponašanje učenika prema nastavnicima je „agresija usmjerena prema onima koji predstavljaju izvor socijalne, kognitivne i emocionalne dobrobiti učenika, ali i njihove sigurnosti.“ De Wetova se definicija fokusira na utjecaj ponašanja na dobrobit žrtve (Garrett, 2012).

Garrett (2012:22) na temelju prethodnih definicija, donosi vlastitu definiciju nasilničkoga ponašanja prema nastavnicima pa tvrdi da je to:

„ponavljajuće djelovanje agresivnoga ponašanja usmjereno prema nastavnicima od strane učenika, koje uzrokuje fizičku psihološku, emocionalnu ili profesionalnu štetu. Takvo je ponašanje okarakterizirano disbalansom moći, gdje se učenici nalaze u poziciji veće moći, negoli nastavnici, uz prisustvo čimbenika koji mogu biti nevidljivi promatraču i koji su u suprotnosti s percipiranim superiornim autoritetom nastavnika. Agresija može biti direktna ili indirektna i može uključivati bilo koje ponašanje koje nastavnik smatra nasilničkim ponašanjem. Ozbiljni, ali izolirani negativni incidenti također se smatraju nasilničkim ponašanjem.“

2.2.2.1. Kriterij ponavljanja

Koncept ponavljajućeg ili sustavnog ponašanja je fundamentalna osnova za većinu definicija nasilničkoga ponašanja (Einarsen, Skogstad, 1996, O'Moore et al., 2000, McEvoy, 2005, prema Garrett, 2012). Olweus (1993, prema Garrett, 2012) tvrdi kako se nasilničko ponašanje zbiva kada je pojedinac izložen, tijekom vremena, ponavljanju negativnih akcija, dok Smith i Sharp (1994:2, prema Garrett, 2012:22) navode kako je nasilničko ponašanje „sustavno zlostavljanje.“ Ovakav pogled je, u posljednje vrijeme, doveden u pitanje, jer istraživači (Siann et al., 1993, Benefield, 2004, O'Moore, 2012, prema Garrett, 2012) smatraju da i izolirani negativni incidenti mogu uistinu konstituirati nasilničko ponašanje. U stvari, mnogi nastavnici inzistiraju kako dugoročni utjecaji jednokratnog ozbiljnog nasilničkog ponašanja ostavljaju jednake ili jače posljedice na njihovo fizičko, emocionalno ili profesionalno zdravlje te opću dobrobit (Siann et al., 1993, Sullivan, 2000, West, 2007, prema Garrett, 2012), negoli to čine manje ozbiljna

opetovana agresivna ponašanja (Garrett, 2012). Lynch (2009:277, prema Garrett, 2012:23) isključuje izolirane incidente agresivnoga ponašanja iz svoje definicije nasilničkoga ponašanja na radnome mjestu, ali ipak priznaje da takvi incidenti mogu uistinu „biti smatrani nasilničkim ponašanjem.“ Rigby (2007:17, prema Garrett, 2012:23) priznaje kako nasilničko ponašanje, iako „tipično ponavljano“ može uključivati „jednokratne događaje“ te dodaje kako strah žrtve i očekivanje nastavka zlostavljanja „daje nasilničkom ponašanju njegovu opresivnu i zastrašujuću kvalitetu.“ Upravo ovaj rad pod nasiljem podrazumijeva pojedinačne i povremene agresivne ispade, dok pod zlostavljanjem podrazumijeva kontinuirane radnje s namjerom nanošenja boli drugom.

Mona O'Moore (2012:7, prema Garrett, 2012:23) izražava mišljenje kako „definicija nasilničkoga ponašanja treba uključivati izolirane događaje antisocijalne agresije, koji su neopravdani.“ Točnije, O'Moore (2012:7, prema Garrett, 2012:23) naglašava devastirajući utjecaj virtualnoga nasilničkoga ponašanja na žrtvu, gdje jedan „virtualni napad može dostići neograničenu publiku i može biti izvorom neograničenih pogleda te time činiti iskustvo zlostavljanja ponavljajućim.“ Izolirani slučajevi virtualnoga nasilničkoga ponašanja mogu voditi prema ponavljajućim štetnim incidentima, jer slike ili poruke mogu biti proslijeđene neograničenom broju pojedinaca ili postavljeno *online* za neograničeni broj pogleda publike prisiljavajući žrtvu da opetovano proživljava zlostavljanje (Garrett, 2012). S obzirom na to da je virtualno nasilničko ponašanje (*cyberbullying*) rastuća svakodnevnicica za nastavnike (Cook et al., 2010, Kauppi, Porhola, 2012, prema Garrett, 2012), takvo je razumijevanje ponavljanja primjenjivo na slučaj nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima. Neograničeno reproduciranje materijala i potencijalna publika koja može pregledavati materijale upozorava na mogućnost ponovnoga proživljavanja zlostavljanja (Garret, 2012). Navedeno upućuje na ponavljajuću namjeru nanošenja boli, koju smo prethodno u radu definirali kao zlostavljanje. Stoga je nužno razmotriti uključivanje značajnih nasilničkih incidenata (Benefield, 2004, prema Garrett, 2012) kao nužne komponente definicije nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima.

2.2.2.2. Kriterij percepcija i namjere

Munn i suradnici (2004, prema Garrett, 2012) istražuju percepcije nastavnika srednjih škola te razrednike u odnosu na nasilje u školama, dok Parzefall i suradnici (2010, prema Garrett, 2012) koriste perspektivu socijalne razmjene u svrhu istraživanja percepcija i reakcija na nasilničko ponašanje na radnome mjestu. Manji broj studija direktno uspoređuje percepcije nasilničkoga ponašanja nastavnika i učenika (Menesini et al., 2003, Naylor et al., 2006, prema Garrett, 2012). Istraživanje u SAD-u, koje su proveli Blase i Blase (2008, prema Garrett, 2012), mjerilo je percepcije 172 nastavnika u odnosu na velike izvore viktimizacije i intenzitet iskustva maltretiranja od strane kolega, uključujući 38 vrsta negativnih ponašanja. Njihova je studija znatno drukčija od ostalih, jer „intenzitet štete“ prepoznaju kao „funkciju žrtvine perspektive, a ne jednostavno pojavljivanje ponašanja“ (Blase, Blase, 2008:292, prema Garrett, 2012:23).

Mishna (2004, prema Garrett, 2012) dolazi do zaključka kako postoji ogroman nesporazum između roditelja, učenika i nastavnika oko onoga što konstituira nasilničko ponašanje. Poteškoća pri postizanju konsenzusa, čini se, izvire iz jedinstvenoga i subjektivnoga načina na koji „svaki pojedinac gleda na određeni incident“ (Mishna, 2004:237, prema Garrett, 2012:24).

U Ujedinjenome Kraljevstvu, Maunder i suradnici (2010, prema Garrett, 2012) proveli su kvantitativnu studiju na 1302 sudionika u kojoj su istražili percepcije učenika i nastavnika u odnosu na bihevioralne definicije vršnjačkoga nasilja. Studija otkriva kao učenici prijavljuju samo one incidente koje oni percipiraju kao nasilničko ponašanje, te kako nasilničko ponašanje može biti drukčije definirano prema svakom pojedinom učeniku (Menesini et al., 2003, prema Garrett, 2012), pa tako i prema nastavnicima (Garrett, 2012).

Kriterij namjere je središnji dio većine definicija nasilničkoga ponašanja (Olweus, 1993, Smith, Sharp, 1994, Smith et al., 2003, prema Garrett, 2012). Konstrukt namjere nanošenja štete razvijao se tijekom vremena unutar originalnih definicija kao „pokušaj ... mučenja“ (Brodsky, 1976:2, prema Garrett, 2012:24) sve do „cilja nanošenja mentalne boli“ (Bjorkqvist et al., 1994, prema Garrett, 2012). Počinitelji mogu raspravljati kako nisu namjeravali uzrokovati nevolje i kako su se samo ponašali na način za koji su smatrali da je prihvatljiv ili s namjerama koje u potpunosti isključuju postojanje žrtve

(Lynch, 2002, prema Garrett, 2012). Primjerice, učenik u učionici može ometati ili biti drzak s namjerom postizanja popularnosti i prihvaćanja među vršnjacima, dok takvo ponašanje nastavnici mogu smatrati nasilničkim ponašanjem i osjećati se kao žrtve (Garrett, 2012). Ipak, ovo ne olakšava nevolje ili rezultate psiholoških i emocionalnih efekata na „primatelja“ (Garrett, 2012). Čak i kada meta nasilničkoga ponašanja ne doživi nevolje, može se raspravljati o smatranju takvih ponašanja nasilničkim ponašanjem, a na promatrače nasilničkoga ponašanja, pokazalo se, takva su ponašanja negativno utjecala (Zeira et al., 2004, prema Garrett, 2012).

Način na koji osoba može percipirati ili prijaviti nasilje u potpunosti je subjektivan i može biti pod utjecajem brojnih čimbenika, uključujući ranija iskustva nasilničkoga ponašanja, kao i psihološko, socijalno i emocionalno stanje u trenutku incidenta (Garrett, 2012). Brojni drugi čimbenici također mogu biti prisutni u različitoj mjeri, uključujući dob, spol, seksualnu orijentaciju, etnicitet i ostale kombinacije kulturalnih i/ili organizacijskih čimbenika (Twemlow et al., 2004, Vaillancourt et al., 2008, prema Garrett, 2012). Sasvim je razumno očekivati kako će određeni oblici ponašanja, poput fizičkoga napada, biti iznimno neprihvatljivi od strane nastavnika, učenika ili škole, dok određeni oblici ponašanja mogu biti smatrani uvredljivima samo u određenim školama ili kulturalnim kontekstima (Borg, 1998:69, prema Garrett, 2012:24). Primjerice, u Finskoj i Sjedinjenim Američkim Državama postoji visoka razina neformalnosti između nastavnika i učenika, pa stoga nailazimo na praksu da učenici u Finskoj oslovljavaju nastavnike osobnim imenom, te se takvo što ne smatra uvredljivim (Garrett, 2012). Međutim, u zemljama poput Turske i Japana naglašena je visoka razina formalnosti u odnosima između učenika i nastavnika, pa se u Japanu od učenika očekuje da se poklone pred nastavnicima kada ih sretnu u javnom prostoru (Garrett, 2012).

Sve je veći broj autora koji priznaju kako je nasilničko ponašanje konstituirano od „subjektivne prosudbe 'primatelja' bazirane na utjecaju koje vrši na njih“ (Lynch, 2009:9, prema Garrett, 2012:24). Rayner (1997, prema Garrett, 2012) navodi kako pri procjeni spada li ili ne određena situacija u nasilničko ponašanje, treba uzeti u obzir kako se radi o percepciji žrtve a nikako ne namjeri agresora jer se „primatelj“ ili žrtva može osjećati zlostavljanim bez obzira na namjere agresora (Garrett, 2012).

2.2.2.3. Kriterij disbalansa moći

Olweus (1992, prema Garrett, 2012:24) navodi kako odnosi nasilničkoga ponašanja uključuju „asimetričan disbalans moći.“ Nadalje, Smith i Thompson (1991, prema Garrett, 2012) šire svoju definiciju te priznaju kako nasilnik može biti jači, ili ga se može percipirati jačim nego žrtvu. Pod okriljem konvencionalnih definicija, iznimno je teško raspravljati da je nastavnik, zreo, financijski neovisan, s moći koju mu daje država, taj koji može biti u nepovoljnijoj poziciji moći nego učenik (Garrett, 2012). Pozicija reducirane moći nastavnika je uvjerljiva ukoliko je cijeli razred uključen u nasilničko ponašanje, jer je u takvim uvjetima disbalans moći očit, zbog većeg broja učenika koji formiraju pakt protiv nastavnika (Chan, 2009, prema Garrett, 2012). Definicija Smitha i Thompsona (1991, prema Garrett, 2012) prepoznaje kako su odnosi moći dodatno kompleksniji i da uzajamno djeluju među brojnim faktorima koji se moraju uzeti u obzir prilikom prepoznavanja stvarne moći unutar bilo kojega odnosa. Pojam nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima dočekan je sa skepticizmom, jer se kosi s tradicionalnim idejama o odnosima moći između odraslih i djece (Grauerholz, 1989, Terry, 1998, prema Garrett, 2012). U okvirima zapadnjačke kulture postoji opći konsenzus prema kojemu nastavnici drže moć u učionicama (Manke, 1997, prema Garrett, 2012). Međutim, Benefield (2004, prema Garrett, 2012) navodi kako mnoštvo nastavnika, koji su doživjeli negativno ponašanje od strane učenika, izjavljuje kako su se osjećali zlostavljano, bez obzira je li bilo percipirano da oni drže poziciju superiornoga autoriteta i statusa.

Koncept moći ne bi trebao biti shvaćen kao „neka konačna roba za koju se pojedinci ili skupine mogu boriti“ te moć ne bi smjela biti smatrana kao „stvar“ koja se može posjedovati (Westwood, 2002:45, prema Garrett, 2012:25). Slično tvrdi i Foucault, navodeći kako moć „nije predmet, pozicija, nagrada ili zemljište“, već moć smatra „mobilnom“ i „višesmjernom, s djelovanjem odozdo i odozgo“ (Dreyfuss, Rabinow, 1982:185, prema Garrett, 2012:25). Foucault navodi kako su moć i institucije povezane, ali kako one nisu međusobno izmjenjive, već je moć ovisna o „mikro-praksama“ u konkretnom socijalnom kontekstu (Dreyfuss, Rabinow, 1982:184, prema Garrett, 2012:25). Foucault naglašava kako odnosi neegalitarne moći moraju biti „locirani do njihovih aktualnih materijalnih funkcija“ ili će oni izbjeći analizu te „nastaviti djelovati s

neupitnom autonomijom, zadržavajući privid moći“ (Dreyfuss, Rabinow, 1982:185, prema Garrett, 2012). Spomenute odnose moći provode isključivo oni na pozicijama autoriteta (Dreyfuss, Rabinow, 1982:185, prema Garrett, 2012). Stoga, nerijetko se nagađa kako oni koji su, na konvencionalno prihvaćenim, pozicijama moći ne mogu uvijek i u svim situacijama imati prednost moći nad onima koji su socijalo slabiji (Garrett, 2012).

Jerry Tew (2002, prema Garrett, 2012) razvija matrice odnosa moći, kao konceptualni okvir za razlikovanje različitih mogućnosti moći koja djeluje u socijalnim odnosima između pojedinaca, te na socijetalnoj razini. Četiri modula moći su: suradljiva (*co-operative*) i zaštitna (*protective*) moć, viđene kao produktivne forme ili omogućujuća moć, te opresivna (*oppressive*) i tajna (*collusive*), koje su kategorizirane kao limitirajuća ili čak štetne (Tew, 2006, prema Garrett, 2012). Zaštitna moć uključuje „implementaciju moći u svrhu zaštite slabijih ljudi i njihovih mogućnosti za napretkom“, dok suradljiva moć podrazumijeva „kolektivnu akciju, dijeljenje zajedničke podrške te izazov sličnosti i različitosti“ (Tew, 2006:41, prema Garrett, 2012:25). Opresivna moć uključuje „iskorištavanje razlika za unaprjeđenje nečijih vlastitih pozicija i sredstava na trošak ili štetu drugih“, dok tajna moć uključuje „stvaranje zajedničke 'bande' kako bi se isključilo ili potisnulo drugost“ (Tew, 2002:166, prema Garrett, 2012:25). Navedeni moduli moći nisu međusobno isključivi te se često mogu povezivati, preklapati ili biti korišteni simultano, prema potrebama okolnosti (Tew, 2005, prema Garrett, 2012). Tewova matrica može pridonijeti istraživanju modula moći koju mogu biti operativni pri sprječavanju ili od pomoći nastavnicima pri traženju podrške kada budu žrtve nasilničkoga ponašanja učenika (Garrett, 2012).

Nastavnici, za koje se inače smatra da su nositelji superiorne pozicije moći, mogu ostati bez moći uslijed različitih međusobno povezanih dinamika moći (Garrett, 2012). Moć „urođeno usađena“ nastavnicima kroz hijerarhiju školske strukture može biti izazvana ako učenici postanu svjesni problema poput nezadovoljstva zaposlenika rukovodstvom, nedosljednih disciplinskih procedura, slabe kolegijalnosti ili slabih nastavnikovih sposobnosti da se efikasno suočavaju sa sukobima s učenicima (Galloway, Roland, 2004, James et al., 2008, Chen, Astor, 2009, prema Garrett, 2012). Kada god postoje prekid normalnih odnosa moći u školi, učenici mogu steći iskoristivu moć (Thibaut, Kelley, 1959, Terry, 1998, prema Garrett, 2012) nad nastavnicima utječući na čitav lanac moći,

te na taj način učiniti nastavnika nemoćnim za pristup produktivnim oblicima moći (Garrett, 2012). Kada učenik prepozna kako nikakve disciplinske sankcije neće biti poduzete za njegovo ponašanje, nastavnik postaje dodatno nemoćnim te opresivna moć učenika nad nastavnikom jača (Garrett, 2012). Odsutnost usavršavanja, smjernica politika ili strukturne potpore ostavlja nastavnike bespomoćnima pri dekonstruiranju odnosa moći u radu, a time i za provođenje novih strategija za uspostavljanje egalitarnih dinamika moći (Garrett, 2012).

Nastavnici mogu biti izolirani od potencijalnih mreža zaštitne moći zbog nedostatka priznanja fenomena od strane javnosti te uslijed oskudice podrške koja bi im mogla pomoći pri pristupanju suradljivoj i zaštitnoj moći u svrhu nošenja sa situacijom (Garrett, 2012).

Stigma povezana sa zlostavljanjem od strane djeteta vodi u začarani krug u kojem se nastavnici osjećaju suviše posramljenima da bi tražili pomoć svojih kolega, rukovodstva ili prijatelja, te time efektivno alijeniraju sami sebe od potencijalnih mreža potpore i moći (Garrett, 2012). Nastavnici bez moći ostaju i zbog vladajućega diskursa prema kojemu kompetentni nastavnici i efikasni nastavnici, koji prakticiraju efikasne tehnike za upravljanje razredom, nemaju problema s uspostavljanjem suradnje i kontrole nad razredom (Pervin, Turner, 19998, *American Psychological Association*, 2004, Allen, 2010, prema Garrett, 2012). Nastavnici koji priznaju da ih zlostavljaju učenici mogu se zateći izopćeni i udaljeni od strane kolega i rukovodstva, koje koristi tajni modul moći kako bi se odmakli od viktimiziranih nastavnika, predstavljajući ih kao slabiće koji nisu u stanju vladati razredom (Zeira et al., 2004, Daniels et al., 2007, Du Plessis, 2008, De Wet, 2010, prema Garrett, 2012). Nastavnici se mogu osjećati okrivljenima zbog neefikasnoga održavanja reda u učionicama, a njihovi su osjećaji čine nemoć i izolacija (Garrett, 2012). Istraživanja pokazuju kako nastavnici koji su tražili pomoć zbog zlostavljanja od strane učenika ili rukovodstva prijavljuju: proživljavanje osjećaja zatočenosti, izopćenosti, slabosti i ponižavanja (Du Plessis, 2008, prema Garrett, 2012); izoliranje od strane zaposlenika (Daniels et al., 2007, De Wet, 2010, prema (Garrett, 2012); umanjivanje ozbiljnosti situacije od strane kolega (Daniels et al., 2007, prema Garrett, 2012); nedobivanje adekvatne podrške (Terry, 1998, Zeira, 2004, Daniels et al., 2007); tretiranje kao nekompetentnih (Terry, 1998, prema Garrett, 2012). Zbog navedenog, nastavnici se mogu zateći u paradoksalnoj situaciji u kojoj ih se drži

odgovornima za zlostavljanje čak i kada su oni žrtve (Hunter, 2010, Tew, Nixon, 2010, prema Garrett, 2012), što doprinosi činjenici da nastavnici tada neće htjeti podijeliti iskustvo zlostavljanja od strane učenika (Garrett, 2012). Dakle, nastavnici koje viktimiziraju učenici hitno traže akcije javnosti i politike pri pristupanju ovome problemu (Garrett, 2012). Dodatan problem nastaje kada, uslijed postojećega kruga nasilja, žrtva, odnosno nastavnik postane nasilan. U tom trenutku zanemarujemo prethodnu viktimizaciju, koja je i uzrokovala da žrtva postane nasilna, te počinjemo rješavati problem nasilne žrtve, u ovom slučaju nastavnika. Ovdje ne opravdavamo nastavnike koji su nasilni, ali upozoravamo kako jedan neriješeni problem generira drugi i ako se posvetimo rješavanju samo drugoga problema, ne činimo dobru stvar, zatvaramo oči na viktimizaciju koja je prethodila i nudimo djelomično i loše rješenje ukupnoga problema nasilja.

2.2.3. Oblici nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima

U literaturi postoji prilično suglasje po pitanju toga da nasilničko ponašanje može uključivati mnoštvo direktnih i indirektnih ponašanja (Bjorkqvist et al., 1992, Aluede, 2006, Marini, 2006, prema Garrett, 2012) počinjenih i eksplicitno i tajno u relacijskim, tehnološkim, fizičkim ili verbalnim oblicima (Garrett, 2012).

Direktni oblici nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima mogu biti fizički (primjerice, udaranje, pljuvanje, guranje, povlačenje kose, neprimjereno diranje te) ili nefizički (primjerice, uvrjedljivi telefonski pozivi) (Aluede, 2006, prema Garrett, 2012). Nefizičko nasilničko ponašanje može biti verbalno (primjerice, uporaba seksualno neprimjerenoga ili uvrjedljivoga jezika, rasističke opaske, okrutni i bolni komentari o nastavnikovu osobnom izgledu ili karakteru, te zastrašivanje i prijetnje nasiljem) (Garrett, 2012). Također, može biti i neverbalno (primjerice, uvrjedljive geste ili zvukovi, „buljenje“, podsmjehivanje ili izrugivanje nastavniku, zastrašujući ili prijeteći izrazi lica, kontakt očima, govor tijela, udaranje ili bacanje predmeta, te oštećivanje ili krađa nastavnikova vlasništva) (Garrett, 2012).

Indirektna nasilnička ponašanja imaju namjeru uzrokovati psihološke i emocionalne boli žrtvi, te narušiti njezin socijalni status među njezinim vršnjacima (Bjorkqvist et al., 2004,

prema Garrett, 2012). Takva ponašanja izvedena su tako da počinitelj „pokuša nanijeti bol na način da se čini kako nije imao namjeru povrijediti uopće“ (Bjorkqvist et al., 1992:118, prema Garrett, 2012:27). U brojnim slučajevima identitet počinitelja ostaje nepoznat jer učenici skrivaju svoje agresivne namjere prema nastavnicima kako bi izbjegli odmazde ili sankcije zbog napada (Garrett, 2012). Međutim, neki oblici indirektnoga nasilničkoga ponašanja, poput ignoriranja nastavnika ili ometanje nastave (Maunder, 2010, prema Garrett, 2012), mogu uključivati poznavanje identiteta počinitelja (Archer, Coyne, 2005). Indirektno je nasilničko ponašanje učenika prema nastavnicima nerijetko nefizičko, međutim u nekim slučajevima treća strana može biti manipulirana kako bi fizički povrijedila nastavnika (Bjorkqvist, 1994, Crick, Nelson, 2002, prema Garrett, 2012) ili nastavnici mogu biti izloženi fizičkoj šteti kroz, primjerice, oštećivanje njihove imovine (Garrett, 2012). Indirektno nasilničko ponašanje najčešće poprima neverbalne oblike ponašanja, koja mogu uključivati: namjerno ignoriranje ili izoliranje nastavnika (Aluede et al., 2006, prema Garrett, 2012), širenje zlih glasina i laži (James, Lawlor, 2008, prema Garrett, 2012), uništavanje reputacije nastavnika ili donošenje neutemeljenih i podcjenjivačkih opaski na račun osobnoga ili profesionalnoga karaktera nastavnika (Kauppi, Porhola, 2012, Garrett, 2012). Uporno i destruktivno ponašanje se također smatra oblikom indirektnoga nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima (Debarbieux, 2003, prema Garrett, 2012), te ono može uključivati sljedeće oblike: pričanje učenika bez dozvole nastavnika, drski komentari (Parzell, Salin, 2010, prema Garrett, 2012), uporna sporost ili odbijanje praćenja uputa (James, Lawlor, 2008, prema Garrett, 2012), podrivanje odnosa nastavnika s ostalim učenicima te ponižavanje nastavnika ispred ostalih zaposlenika ili učenika (Kauppi, Porhola, 2012). Jedan od oblika indirektnoga zlostavljanja nastavnika jest maltretiranje djece nastavnika (Kivivouri, 1997, Salmi, Kivivouri, 2009, prema Garrett, 2012).

Dok se većina nasilničkoga ponašanja među učenicima događa unutar školskoga dvorišta (Smith, Shu, 2000, prema Garrett, 2012) i u manjoj mjeri u učionicama te na hodnicima, nasilničko ponašanje učenika prema nastavnicima se može dogoditi na bilo kojoj lokaciji (Garrett, 2012). Gotovo dvije trećine (62%) sudionika u istraživanju provedenom u Ujedinjenom Kraljevstvu (Pervin, Turner, 1998, prema Garrett, 2012) tvrdi kako se incidenti nasilničkoga ponašanja (*bullying*) učenika prema nastavnicima događaju tijekom redovnih školskih sati unutar učionica, a pritom 32% nastavnika navodi kako je

do nasilničkoga ponašanja došlo na školskim hodnicima. Ispitanici u daljnjim istraživanjima u Ujedinjenome Kraljevstvu (Terry, 1998, prema Garrett, 2012) većinom (42%) navode kako je njihova ili neka druga učionica lokacija na kojoj se nasilničko ponašanje najviše puta dogodilo. Međutim, studija također otkriva kako 29% sudionika tvrdi kako su bili zlostavljani izvan školskih prostora, dajući do znanja kako nastavnici ne trpe zlostavljanje u školi, već mogu biti žrtve viktimizacije i u privatnim životima (Garrett, 2012). Južnoafričko istraživanje (De Wet et al., 2010, prema Garrett, 2012) navodi incidente napada na nastavnike na ulicama, ali u njihovim domovima koji su gađani kamenjem i jajima ili pošarani grafitima. Nastavnici su, i prema finskoj studiji (Lahelma et al., 2000, prema Garrett, 2012), također žrtve napada izvan škole, a neki su naveli kako su na javnim površinama, poput socijalnih ili rekreacijskih prostora, osvanuli uvrjedniji grafiti koji ih vrijeđaju pogrđnim i vulgarnim nazivima (Lahelma et al., 2000:469, prema Garrett, 2012:28). Isti autori navode primjer nastavnice koja je bila žrtvom upravo takvog incidenta: kada je biciklom prolazila pored autobusnoga stajališta u blizini škole učenici su joj dobacivali „kurvo, kurvo, kurvo“; nastavnica je navela kako se osjećala „paraliziranom do dubine duše“ te se na povratku kući „nije mogla prestati plagati te se onesvijestila i nije mogla prestati plakati“ (Lahelma et al., 2000:469, prema Garrett, 2012:28). U istoj studiji, jedan od nastavnika navodi kako je skoro poludio od bijesa nakon što je na zidovima i klupama na igralištu lokalne zajednice ugledao grafite koji ga nazivaju i referiraju se na njegovu pretpostavljenu homoseksualnost (Garrett, 2012).

Pregled literature, navodi Garret (2012), daje do znanja kako su najčešći pojavni oblici nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima fizički napadi, seksualne uvrede, uporno ometanje nastave, verbalno zlostavljanje, zastrašujuće i prijeteće ponašanje, virtualno nasilje (*cyberbullying*), te povrede osobne imovine. U Irskoj, brojne studije provode radnički sindikati nastavnika (*Teachers' Union of Ireland, Association of Secondary Teachers in Ireland, Irish National Teachers' Organisation*) (Garrett, 2012). Godine 2006. (prema istraživanju *Teachers' Union of Ireland*, prema Garrett, 2012) 5% nastavnika u Irskoj je navelo kako su doživjeli fizičku agresiju, dok je 2007. (prema istraživanju *Association of Secondary Teachers in Ireland*, prema Garrett, 2012) 9% nastavnika bilo žrtvama fizičkog zlostavljanja počinjenog od strane učenika, roditelja, rukovodstva škole (Garrett, 2012). Unutar navedenih 9% počinitelji su učenici u 37.5%

slučajeva (Garrett, 2012). Ističe se slučaj u kojem je dvadesetosmogodišnju nastavnicu uz zid pritislulo jedanaestogodišnje dijete, što je rezultiralo iščašenim ramenom nastavnice (Garrett, 2012). Kod interpretacije ovakvih rezultata nužno je imati u vidu sasvim izglednu pretpostavku da je od škola s visokim razinama viktimizacije nastavnika teško očekivati da kreiraju pozitivne odnose nastavnika i učenika ili da uspostave okruženje povoljno za učenje i podučavanje (McMahon et al., 2010, prema Garrett, 2012), jer i najmanji i neškodljivi incidenti mogu biti užasavajući za nastavnike žrtve (Garrett, 2012).

Istraživanja koja se tiču seksualnoga maltretiranja nastavnika od strane učenika otkrivaju kako, iako je manje prisutna od fizičkoga nasilja, seksualna agresija i dalje ostaje jedan od ključnih problema za neke nastavnike (Mooij, 2011, Robinson, 2000, James, Lawlor, 2008, Lahelma et al., 2000, prema Garrett, 2012). Studija iz 2004. godine (prema istraživanju *Association of teachers in Ireland*, prema Garrett, 2012) navodi kako je 7% irskih nastavnika doživjelo neke oblike učeničkog seksualnog nasilja ili aluzija, dok je istraživanje iz 2006. godine (prema istraživanju *Teachers' Union of Ireland*, prema Garrett, 2012) otkrilo kako je među sudionicima istraživanja stopa pojavnosti sličnih slučajeva čak 8%. Slični su rezultati dobiveni i u Finskoj, gdje je 7% nastavnika bilo seksualno maltretirano od strane učenika tijekom nastavničke karijere (Kivivuori, 1997, prema Garrett, 2012). Seksualno orijentirani oblici nasilja protiv nastavnika uključuju seksualne komentare ili aluzije, seksualne geste, neželjene tjelesne kontakte, i silovanje (Mooij, 2010:24, prema Garrett, 2012:28). Kvalitativna analiza odgovora nastavnika iz 2000. godine (Lahelma et al., 2000, prema Garrett, 2012) navodi kako najrasprostranjeniji oblici verbalnoga seksualnoga nasilja uključuju neumjesne komentare o odjeći ili osobnome izgledu nastavnika, prijetnje silovanjem, te tvrdnje učenika o seksualnoj orijentaciji nastavnika (Garrett, 2012). Kada se učenici prema nastavnicama odnose kao prema seksualnim predmetima, mogu se javiti osjećaji vrijeđanja, zbunjenosti ili zadovoljstva. Neki nastavnici postanu akutno svjesni vlastite seksualnosti ili izgleda bez obzira na pozitivne ili negativne komentare (Garrett, 2012). Učenice mogu pokušati oduzeti moć muškim nastavnicima ponašajući se pretjerano seksualno, što može rezultirati osjećajima neugode, srama ili zbunjenosti u nastavnika (Garrett, 2012). Muški su nastavnici najranjiviji kada ih se etiketira kao homoseksualce, jer takva etiketa

eliminira njihovu superiornu poziciju muškosti i preispituje hegemoniju muškosti uopće (Ferfolja 1998, Lahelma et al., 2000, prema Garrett, 2012).

Znatno opasniji oblik nasilničkoga ponašanja uključuje kontinuirano ometajuće i izgređničko ponašanje, koje može biti definirano kao „bilo koji događaj ili incident koji frustrira“ ulogu škole, koja bi trebala biti „pružanje podučavanja i promocija znanja“ (Martin, 2006:53, prema Garrett, 2012). Uporno remećenje prepoznato je i kao direktan i kao indirektan oblik maltretiranja nastavnika (James et al., 2008, De Wet, 2010, prema Garrett, 2012) prilikom kojega učenik nastoji osramotiti, diskreditirati ili zaprijetiti nastavniku (Garrett, 2012). Nemilosrdnost i ponavljajuća priroda tih činova vode nastavnike do osjećaja demotivacije, razočaranja i umora (Garrett, 2012). Britansko istraživanje iz 2009. godine (prema istraživanju *The British Association of Teachers and Lecturers*, prema Garrett, 2012) uključilo je 1000 ispitanika na temu ponašanja učenika u učionicama (Garrett, 2012). Čak je 40% ispitanika uvjereni kako se ponašanje učenika pogoršalo u posljednje dvije godine, a čak 58% smatra da se pogoršalo u posljednjih pet godina (Garrett, 2012). Nadalje, 87% nastavnika suočilo se s „nestašnim“ učenicima tijekom školske godine 2008./2009., a 90% slučajeva se odnosi na „manje oblike ometanja poput razgovaranja tijekom nastave, neobraćanja pozornosti na nastavu ili bahatoga ponašanja“ (*Association of Teachers and Lecturers*, 2009:4, prema Garrett, 2012). Nastavnici koji su sudjelovali u irskom istraživanju 2006. godine (prema istraživanju *Teachers' union of Ireland*, prema Garrett, 2012) procjenjuju kako ih je nošenje s ometanjem nastave uvelike udaljilo od uobičajenih nastavničkih dužnosti na otprilike 10 minuta svaki puta kada bi se remećenje i ometanje nastave dogodilo (Garrett, 2012). Istraživanje iz 2010. godine (prema istraživanju *Teachers' union of Ireland*, prema Garrett, 2012) je utvrdilo kako se 81% nastavnika slaže s tvrdnjom da je bavljenje nediscipliniranošću učenika povećalo opseg poslova nastavnika u zadnjih pet godina (Garrett, 2012).

Česta komponenta ometajućeg ponašanja uključuje verbalno maltretiranje, što je među nastavnicima prepoznato kao najčešći oblik prijestupa učenika (Matsui, 2005, *Teachers union of Ireland*, 2006, Dzuka, Dalbert, 2007, West, 2007, De Wet, 2010, Turkum, 2011, prema Garrett, 2012). Podaci iz 2006. (prema *The Irish Task Force on Student Behaviour*, prema Garrett, 2012) navode slučajeve prijetnji nastavnicima, korištenje nepoćudnoga jezika od strane učenika, kao i gesti iznimno uvredljivog ili pretjerano seksualnog

karaktera usmjerenih prema nastavnicima u irskim školama. Istraživanje iz 2006. (prema istraživanju *Theachers' union of Ireland*, prema Garrett, 2012) iznosi kako je 36% ispitanih nastavnika bilo izvrgnuto verbalnim maltretiranjem učenika, dok je prema istraživanju iz 2011. (O'Doed Lernihan, prema Garrett, 2012) postotak znatno veći i iznosi visokih 85%. Najveću stopu verbalne agresije zamjećujemo u istraživanju iz 2009. godine (prema istraživanju *Welsh Teacher Support Cymru, Violence and Disruption Survey*, prema Garrett, 2012), koje indicira nevjerojatnih 95% ispitanih nastavnika koji su bili podvrgnuti psovka i verbalnom maltretiranju od strane učenika (Miloudi, 2009, prema Garrett, 2012).

Međunarodne studije (Zeira, 2004, Chen, Astor, 2009, De Wet, 2010, Wilson et al., 2011, McMahan, 2011, prema Garrett, 2012) pokazuju da nastavnici trpe znatne razine zastrašivanja i prijetjećeg ponašanja učenika. Gotovo polovina (49%) sudionika novozelandskoga istraživanja (Benefield, 2004, prema Garrett, 2012) indicira kako su bili zastrašeni od strane učenika, dok studija provedena u Velsu (Miloudi, 2009, prema Garrett, 2012) naglašava slučaj nastavnika kojemu je učenik prijetio škarama. Britansko istraživanje iz 2010. godine (prema istraživanju *Associtaion of Teachers and Lecturers*, prema Garrett, 2012) otkriva kako je 44% ispitanih nastavnika doživjelo zastrašivanje u obliku prijetnji od strane učenika, a godinu ranije je 30% finskih nastavnika izjavilo kako su doživjeli izravne prijetnje ili su osjećali prijetnju nasilja od strane učenika tijekom svojih karijera (Salmi, Kvivivouri, 2009, prema Garrett, 2012). Fizičko nasilje, verbalne prijetnje, općenito maltretiranje češće pogađaju nastavnike, dok se nastavnice suočavaju sa zastrašivanjem učenika (McMahan, 2011, prema Garrett, 2012). Istraživanje iz 2011 (O'Dowd Lernihan, 2011, prema Garrett, 2012) ukazuje kako se 68% ispitanih nastavnika u Irskoj osjećalo zastrašeno od strane nastavnika. U 2006. je čak 21% ispitanih irskih nastavnika navodi kako su barem jednom doživjeli prijetnje ili zastrašivanje, a čak 25% ih navodi kako se s prijetnjama ili zastrašivanjem suočavaju na dnevnoj bazi (prema istraživanju *Teachers' union of Ireland*, 2006, prema Garrett, 2012).

Posljednjih godina dolazi do nagloga napretka sofisticiranih uređaja za elektroničku komunikaciju, te širenja brzog pristupa internetu, pa virtualno nasilje postaje jedan od najrasprostranjenijih oblika viktimizacije nastavnika od strane učenika (*Association of Secondary Teachers in Ireland*, 2004, Williams, Guerra, 2007, *Association of Teachers and Lecturers*, 2009, Cook et al., 2010, Kauppi, Porhola, 2012, prema Garrett, 2012). Brz

porast elektroničke i *online* komunikacije znači da je maltretiranje i zlostavljanje nastavnika od strane učenika prešlo granice školskih zidova i dvorišta (Juvonen, 2008, prema Garrett, 2012). Najčešći oblik, s kojim se nastavnici suočavaju, jest kreiranje lažnih *Facebook* stranica i profila u ime nastavnika, zatim postavljanje videa nastavnika na *YouTube* ili ostavljanje uvredljivih i štetnih komentara o nastavnicima na portalima za ocjenjivanje nastavnika (*U.K. Safer Internet Centre*, 2011, prema Garrett, 2012). Nadalje, nastavnici mogu biti žrtve hakiranja računa e-pošte, slanja virusa ili cirkuliranja režiranih videa u kojima je lice nastavnika nerijetko montirano na tijelo pornografskih glumaca (Llewellyn, 2008, prema Garrett, 2012). U Irskoj je 2004. godine istraženo virtualno nasilje, te je uočeno kako je 3% nastavnika bilo žrtvama uvredljivih komentara od strane učenika putem e-pošte, SMS-a ili na mrežnim stranicama poput *Facebooka* ili *RateMyTeacher.com* (prema istraživanju *Association of Secondary Teachers in Ireland*, 2004, prema Garrett, 2012). Sugden (2010, prema Garrett, 2012) tvrdi kako su nastavnici bili žrtve *online* klevetničke kampanje, navodeći primjer lažne *Facebook* stranice koju su kreirali učenici koji su plasirali informaciju o nastavnikovu uživanju u seksualnim odnosima s maloljetnim djevojčicama i dječacima. Takva klevetnička kampanja dogodila se u srednjoj školi u Dublinu 2012. godine, a okončana je isključenjem četvero učenika iz škole, a ostalih 40 učenika dobilo je pedagoške mjere zbog praćenja (*lajkanja*) tako uvredljive stranice (Garrett, 2012). Incident je bio popraćen postavljanjem vulgarnih i neutemeljenih optužbi seksualne prirode protiv nastavnika i nastavnice, ako i uvredljivih komentara o radnim satima trećeg nastavnika iz škole (Garrett, 2012). Nadalje, godine 2013. provedeno je istraživanje na 19636 ljudi, između kojih i 2379 nastavnika iz 24 zemlje, te se pokazalo kako je 20% nastavnika osobno doživjelo ili poznaje drugog nastavnika koji je doživio *cyber-baiting* (prema istraživanju *Norton Online Family Report*, 2011, prema Garrett, 2012). *Cyber-baiting*, još uvijek nepreveden na hrvatski, je najnoviji oblik nasilničkoga ponašanja koji uključuje učenike koji ismijavaju svoje nastavnike i te ih snimaju, a snimke postavljaju na Internet ili im njima prijete i ucjenjuju ih (Fox, 2011, prema Garrett, 2012).

Osim toga, velik broj nastavnika doživljava oštećenja vlastite imovine (Borg, 1998, Elliott, Hamburg, Williams, 1998, *NIOSH Science Blog*, 2008, Wilson et al., 2011, McMahon et al., 2011, prema Garrett, 2012). Iako neki nastavnici krađu ili oštećenje vlastite imovine smatraju oblikom nasilničkoga ponašanja, postoje i nastavnici koji

navedene slučajeve ne smatraju dijelom nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima (Garrett, 2012). Kanadska studija (Wilson et al., 2011, prema Garrett, 2012) pokazuje kako je 11% ispitanika bilo žrtvama nedjela prema imovini u prethodnoj godini, a brojka raste na 34% ukoliko promatramo nedjela prema imovini tijekom čitave nastavničke karijere. U Sjedinjenim Američkim Državama, preko jedne trećine nastavnika je doživjelo nedjela prema vlastitoj imovini, drugom najrasprostranjenijem obliku nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima u SAD-u (McMahon et al., 2011, prema Garrett, 2012). Južnoafričko istraživanje (De Wet, 2010, prema Garrett, 2012) pokazuje kako su delinkventni učenici uništili učionice bojama u sprejevima, automobile nastavnika su izgrebli, a gume izbušili. Podaci dobiveni u Ujedinjenome Kraljevstvu (prema istraživanju *Association of Teachers and Lecturers*, 2009, prema Garrett, 2012) ukazuju na široko rasprostranjenu štetu imovine nastavnika s preko 200 osobno podnesenih prijava osiguranjima tijekom razdoblja od 2007. do 2009. godine, uključujući 69 incidenata namjernoga oštećivanja vozila i 146 nedjela prema imovini nastavnika od strane učenika. Isrke studije prikazuju jednako lošu sliku sa čak 11% (prema istraživanju *Association of Secondary Teachers in Ireland*, 2004, prema Garrett, 2012) 2004. godine i 30% (prema istraživanju *Teachers' union of Ireland*, 2006, prema Garrett, 2012) nastavnika koji su prijavili štetu vlastite, učeničke ili školske imovine nanesenu od strane učenika.

2.3. Prediktori nasilja: Interakcijska i socio-ekološka teorija

Iz mnoštva teorija koje objašnjavaju nasilje, ovaj rad izdvaja one teorije koje su se u dosadašnjim istraživanjima pokazale najprikladnijima za objašnjenje nasilja učenika nad nastavnicima.

2.3.1. Interakcijska perspektiva

Sa stajališta pragmatične perspektive ljudsko biće ne može uvijek biti predvidivo. Kao prethodnici nasilju, smatrati se mogu interna i eksterna okolina osobe te takozvani okidači ponašanja (Espelage et al., 2013). Ponašanje je reakcija koja nastaje kao odgovor na interne ili eksterne stimulanse, što vodi do posljedica, odnosno akcija ili niza događaja

koji proizlaze kao uzvrat ponašanja (Espelage et al., 2013). Model prethodnika, reakcije i posljedica, u literaturi poznatiji kao *ABC model (antecedent-behavior-consequence)*, nastavnicima omogućava otkrivanje predvidljivih uzoraka ponašanja u učenika, kako bi što uspješnije intervenirali (Espelage et al., 2013).

Uzimajući u obzir ne samo intervenciju, već i prevenciju nužno je identificirati kontekstualne i individualne čimbenike koji omogućuju pojavu nasilja usmjerenog prema nastavnicima. Velik broj istraživanja ukazuje na to kako je uspješnost vještina nastavnikova upravljanja razredom jedan od snažnih indikatora mjere u kojoj će učenici usmjeravati nasilje prema nastavnicima (Espelage et al., 2013). Također, odnosi učenika i nastavnika, koji su bazirani na konfliktu, jak su prediktor moguće agresije (Espelage et al., 2013).

Interakcijskoj perspektivi pridan je veliki značaj u istraživanjima provedenima u Kanadi, gdje je na velikom uzorku nastavnika promatrano nasilje usmjereno prema nastavnicima (Espelage et al., 2013). Rezultati upućuju na to kako su posljedice za nastavnike (mjerene izjavom o fizičkim simptomima, emocionalnim simptomima, te negativnim utjecajem na podučavanje) snažno predodređene prijetnim ponašanjem koje se zbilo u školi (Espelage et al., 2013). Istraživanjem je uspostavljena razlika između prikrivenog nasilja (primjerice, nazivanje pogrđnim imenima, narušavanje nečije reputacije, suočavanje sa ponašanjem učenika koje je usmjereno na zastrašivanje nastavnika i sl.) i otkrivenog, otvorenog nasilja (primjerice, prijetnje oružjem, oštećenje imovine i sl.) (Espelage et al., 2013).

2.3.2. Socio-ekološka teorija

Socio-ekološka teorija predstavlja dominantnu teoriju istraživanja nasilja koja bi mogla osvijetliti nasilje usmjereno prema nastavnicima. Ovaj teorijski okvir ljudskoga razvoja navodi kako su individualni stavovi i ponašanja formirani rasponom različitih kontekstualnih sustava uključujući obitelj, prijatelje, školu, posao, zajednicu i socijalno okruženje (Espelage et al., 2013). Socio-ekološka teorija nasilja navodi kako se nasilje oblikuje rasponom ugniježenih kontekstualnih sustava (Brofenbrenner, 1977, prema McMahon et al., 2014). Socio-ekološka teorija tvrdi kako ćemo sagledavanjem

konteksta nasilja usmjerenog prema nastavnicima bolje moći razumjeti kako i zašto dolazi do nasilja (McMahon et al., 2014).

Obitelj, prijatelji i posao su konteksti s kojima individue imaju direktan kontakt nazivamo mikrosistemom (Espelage et al., 2013). Interakciju između komponenti mikrosistema nazivamo mezosistemom, primjerice u to spadaju odnosi nastavnika i učenika te nastavnika i roditelja (Espelage et al., 2013). Egzosistem je socijalni kontekst s kojim individue nemaju direktan kontakt, ali koji utječe na njega ili nju preko mikrosistema. Primjeri povezani s istraživanjem nasilja usmjerenog prema nastavnicima mogu uključivati školske politike vezane uz ponašanje učenika ili praksu nulte tolerancije na nasilje (Espelage et al., 2013). Makrosistem se može smatrati najudaljenijim slojem okoline individue (Espelage et al., 2013). Makrosistem sadrži apstraktne utjecaje poput kulturnih vrijednosti, običaja i zakona te na individu utječe preko indirektnog utjecaja na egzosistem, mezosistem te mikrosistem (Espelage et al., 2013).

Prilikom proučavanja prethodnika, odnosno uzročnika nasilja usmjerenog prema nastavnicima velik je fokus stavljen na karakteristike učenika koji su demonstrirali nasilno ponašanje prema nastavnicima, ali i na karakteristike nastavnika koji su postali metom nasilja, te na školsku razinu i razinu prediktora zajednice za nasilje usmjereno prema nastavnicima (Espelage et al., 2013).

Literatura tvrdi kako je školsko nasilje i agresija učenika, uključujući nasilje usmjereno prema nastavnicima, kompleksan problem vezan uz učenike, nastavnike, razrede, škole i varijable povezane sa zajednicom (Espelage et al., 2013). Konkretnije, zajednica i demografske varijable (poput, siromaštva zajednice i neorganiziranosti zajednice, rasne kompozicije, socioekonomskoga statusa, urbane lokacije, kriminaliteta u zajednici, ukupnog angažmana škole) su značajno povezane sa stopama viktimizacije nastavnika, te objašnjavaju odstupanje od 43% do 54% pri viktimizaciji nastavnika u srednjim školama (Gottfredson, Gottfredson, Payne, Gottfredson, 2005, Gottfredson, Gottfredson, 1985, prema McMahon et al., 2014).

2.4. Razumijevanje i prevencija nasilja učenika prema nastavnicima

2.4.1. Preporuke za praksu

Agresija učenika prema nastavnicima konstantno se pojavljivala u 14 objavljenih studija koje su se bavile nasiljem prema nastavnicima (Reddy et al., 2012, prema Espelage et al., 2013). Nadalje, najveći broj nastavnika žrtava prijavilo je incidente od strane učenika (94%), zatim od strane roditelja (37%), te kolega (21%), što nas upućuje da se nasilje usmjereno prema nastavnicima provlači kroz višestruke sustave (McMahon, Martinez et al., 2012, prema Espelage et al., 2013). Dakle, zbog složenosti svih relevantnih faktora uključenih u cjelokupan fenomen i zbog mogućih interakcija, pristup „višestrukih sustava“ je najpodobniji za postizanje sveobuhvatnoga razumijevanja (Espelage et al., 2013). Model višestrukih sustava je nužan kako bi se uspješno proučila rana detekcija te prevencija agresivnoga i disruptivnoga ponašanja učenika usmjerenoga prema nastavnicima (Espelage et al., 2013).

Redukciju slučajeva nasilja treba postići preventivskim pristupima koje će usvojiti škole, društvo, obitelji, javne institucije, nevladine organizacije i učenici (Ozdemir, 2012). U prevenciji nasilja mogu pomoći: uspostavljanje pozitivne u podrpiruće školske klime, transparentna i konzistentna školska pravila, uključivanje učenika i njihovih roditelja u donošenje odluka, ohrabrivanje učenika za sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima društvenih, kulturalnih i sportskih društava (Ozdemir, 2012).

2.4.1.1. Razina učenika

Iako nastavnici imaju ograničene mogućnosti za kontrolu razine učenika, ipak postoji nekoliko uspješnih strategija koje mogu biti implementirane u svrhu ublažavanja rizika nasilnih ispada (Espelage et al., 2013). Efektne intervencije mogu biti prilagođene kako bi smanjile ili u potpunosti eliminirale uzorke agresivnoga ponašanja mladih usmjerene prema nastavnicima i ostalome školskome osoblju, koristeći trodijelni model prevencije (primjerice, primarni, sekundarni i tercijarni sustav intervencija) (Walker, Shinn, 2002, prema Espelage et al., 2013). U takvom pristupu trodijelnim modelom, strategije primarne prevencije (primjerice, vježbanje vještina) fokus je na onih 80% učenika školske

populacije koji nemaju ozbiljnih bihevioralnih problema (Espelage et al., 2013). Strategije sekundarne intervencije, poput mentorskih programa, ciljaju 5%-15% učenika školske populacije koji spadaju u rizičnu skupinu bihevioralnih problema, jer počinju pokazivati bihevioralne ili akademske probleme (Espelage et al., 2013). Tercijarne strategije su usmjerene na 1%-7% učeničke populacije koja ima intenzivne i kronične bihevioralne i/ili akademske probleme (Espelage et al., 2013). Čak i kada školski timovi dizajniraju i implementiraju snažne programe primarne prevencije s visokim povjerenjem, neko učenici će i dalje zahtijevati dodatnu potporu u obliku sekundarne ili tercijarne razine preventivskih napora (Espelage et al., 2013).

Jedan tip tercijarne intervencije, koji se pokazao uspješnim u smanjenju nepoželjnih ponašanja učenika jest intervencija bazirana na funkcionalnoj procjeni (Espelage et al., 2013). Intervencija bazirana na funkcionalnoj procjeni njeguje iznimno individualizirane intervencije koje ciljaju razloge zbog kojih se problem pojavio (Espelage et al., 2013). U većem se stupnju nastavnici okreću određivanju onoga što je motivirajuće za učenika koji se ponaša na nesiguran ili neželjen način, negoli što se fokusiraju na procedure redukcije koje će zaustaviti pojavu bihevioralnih problema (Espelage et al., 2013). Nastavnici mogu igrati proaktivnu ulogu pri ublažavanju učeničkog raspoloženja i ponašanja, te mogu izbjegavati konfrontacije i neutemeljene pretpostavke o uzrocima problema učenika (Espelage et al., 2013). Te u konačnici, nužno je jačati učenike, primjerice njihove etničke identitete, umjesto fokusirati se na njihove slabosti i korištenje kažnjavajućih metoda (Espelage et al., 2013). Jačanje učenika može imati velik spektar dobrobiti za učenike (McMahon, Watts, 2002, prema Espelage et al., 2013).

Iako postoji mnoštvo pedagoških zaključaka koji pružaju prakse za proaktivne tretmane bazirane na dokazima, općenite smjernice za intervencije nakon incidenta su i dalje oskudne (Espelage et al., 2013). Ovisno o stupnju nasilja koje je povezano s nastavnicima, prioritet bi trebalo biti prijavljivanje incidenta, a zatim traženje profesionalnoga tretmana rukovodeći se već donesenim politikama (Espelage et al., 2013).

2.4.1.2. Razina učionice

Na razini učionice, implementacija efektivnih instrukcijskih i rukovoditeljskih strategija ne samo da dopušta nastavnicima da preuzmu direktnu kontrolu nad „razinom nastavnika“, već smješta nastavnike na stratešku poziciju podobnu za kontrolu nad razinom učionice (Espelage et al., 2013). Nastavnici mogu implementirati razne socijalne/bihevioralne programe (primjerice, prevencija nasilja, *antibullying*, rješavanje sukoba, programi rukovođenja učionicom, medijacija) na razini učionice kako bi pružili učenicima jasna očekivanja i primjerene socijalne i bihevioralne vještine za svladavanje ljutnje, konflikata i poboljšanje razrednih normi i okruženja (Henry et al., 2000, prema Espelage et al., 2013). Uistinu, veći broj prijava nasilja od strane učenika znak je bolje osviještenosti znanja i vještina prevencije, što je povezano s manjim brojem agresivnih ponašanja i većim brojem od nastavnika prijavljenih negativnih ponašanja tijekom duljeg vremenskoga razdoblja (McMahon, Todd, et al., 2012, Espelage et al., 2013). Dakle, programi koji olakšavaju efektivno rukovođenje učionicom, kao i socijalno i emocionalno učenje, mogu poboljšati akademski angažman i uspjehe (Weissberg, O'Brien, 2004, prema Espelage et al., 2013), te mogu reducirati nasilje i agresiju u učionici (Reddy, Newman, DeThomas, Chun, 2009, Wilson, Lipsey, 2007, prema Espelage et al., 2013).

Akademski angažman je vitalan za uspjeh mladih u školi (Fredricks, Blumfeld, Paris, 2004, prema Espelage et al., 2013) i može služiti kao zaštitni čimbenik od angažiranja u rizičnim ponašanjima (O'Farrell, Morrison, 2003, prema Espelage et al., 2013). Nastavnike se u Americi, ali i u ostatku svijeta se redovito ohrabruje da konzistentno pregledavaju stručnu literaturu o učeničkoj motivaciji, ali i da implementiraju strategije koje vode prema poboljšanju ponašanja, jer učenici koji su motivirani i angažirani akademski zadacima rjeđe će ometati i ponašati se agresivno (Anderman, Patrick, 2012, Kaplan, Maehr, 1999, prema Espelage et al., 2013).

Općenito, struktura (primjerice, jasna pravila i konsekvence), uključenost (primjerice, iskazivanje brige i interesa za studente na profesionalnoj razini), te potpora autonomnosti (primjerice, prilika da učenici sami biraju) doprinose angažmanu učenika u obrazovanju (Connell, 1991, prema Espelage et al., 2013).

Profesionalni razvoj fokusiran na pedagogiju i na to kako instrukcije mogu biti dizajnirane da angažiraju sve učenike, a ne samo one uspješnije, mogu rezultirati

angažiranjem svih učenika na akademskome planu, ali ih i odmaknuti od nasilnoga ponašanja (Scott, Nelson, Liaupsin, 2001, prema Espelage et al., 2013). Nadalje, postoji potreba da se učenicima pomogne da se osjećaju prihvaćenima i uključenima, te da ih se ohrabri da budu aktivni u svojim školama, jer će takvi učenici vjerojatnije više biti uključeni u učenje (Anderman, Freeman, 2004, Osterman, 2000, prema Espelage et al., 2013). Strategije na razini učionice za poboljšanje angažman pri učenju (Vannest, Stroud, Reynold, 2011, prema Espelage et al., 2013) mogu biti efektivni pri reduciranju nasilja među učenicima (Espelage et al., 2013)..

2.4.1.3. Razina škole

Idealno, sve politike i prakse koje su implementirane na razini učionice trebale bi biti podržane paralelnim politikama i praksama na razini škole (Maehr, Midgley, 1991, 1996, prema Espelage et al., 2013). U okvirima školskih primarnih napora prevencije, preporuča se da škole same dizajniraju sveobuhvatne, integrirane, višesmjernne modele prevencije koji će promovirati akademski i socijalni uspjeh kroz jasno prezentirana očekivana ponašanja (Lane et al., 2010, prema Espelage et al., 2013).

Školski programi prevencije nasilja općenito su uspješni pri reduciranju uobičajenih tipova agresivnoga ponašanja (fizički obračuni, nazivanje pogrdnim imenima, zastrašivanje, te ostala negativna interpersonalna ponašanja), no nijedan od programa nije direktno usmjeren na nasilje usmjereno prema nastavnicima (Espelage et al., 2013).

2.4.1.3.1. Primarni napori prevencije

Univerzalni primarni napori prevencije fokusirani su na nastavno i ostalo osoblje škole koje treba uspostaviti očekivane obrasce ponašanja (primjerice poštovanje, odgovornost i trud) pomoću ilustracija za sve ključne situacije i prostore u školi (primjerice, učionice, hodnici, kantine i igrališta (Sugai, Horner, 2002, prema Espelage et al., 2013). Idealno, takva očekivanja bit će formulirana s doprinosom roditeljske zajednice, a s ciljem uspostavljanja kulturalno odgovornih očekivanja koja su jasno i jednoznačno shvaćena (Espelage et al., 2013). Očekivanjima su zatim podučeni učenici i osoblje škole, pružajući

učenicima priliku za vježbu i ohrabrivanje za susretanje istih očekivanja (Espelage et al., 2013).

Primarni naponi prevencije pažnju trebaju obratiti i na unaprjeđenje školskih normi, školskoga okruženja i pozitivnu povezanost učenika sa školom (Espelage et al., 2013). Programi prevencije nasilja su učinkoviti pri mijenjanju agresivnoga ponašanja kada je u središtu pozornosti mijenjanje razrednoga i školskoga okruženja (Espelage, De La Rue, 2011, Howard, Flora, Griffin, 1999, prema Espelage et al., 2013). Pripadnost školi također je pozitivno povezana s pozitivnim akademskim i bihevioralnim ishodom (Anderman, 2002, Anderman, Freeman, 2004, prema Espelage et al., 2013) te nekolicinom psiholoških simptoma među učenicima sa i bez poteškoća (McMahon, Parnes, Keys, Viola, 2008, prema Espelage et al., 2013). Nadalje, češća organizacijska inkluzija dobrih praksi, niža agresija i viša pripadnost školi su najsnažniji prediktori akademskoga uspjeha (McMahon, Keys, Berardi, Crouch, 2011, prema Espelage et al., 2013). Dakle, kreiranje pozitivne školske kulture smanjit će viktimizaciju učenika i nastavnika, te će poboljšati opći dojam i uspjeh učenika u školi (Espelage et al., 2013).

2.4.1.3.2. Sekundarni i tercijarni naponi prevencije

Škole trebaju imati jasno artikuliran plan za djelovanje s učenicima koji pokazuju znakove problema u ponašanju (sekundarni naponi) i plan za učenike koji su prekršili očekivanja (tercijarni naponi) (Espelage et al., 2013).

Specifično, nastavnici trebaju uspostaviti i implementirati jasno odijeljene posljedice za učenike koji očituju manje ili veće kršenje pravila (Espelage et al., 2013). Uspostavljene posljedice trebaju biti razumne s poštovanjem prema osobitostima učenika, ostvarive s namjerom suzbijanja recidivizma i proporcionalne s poštovanjem za razinu kršenja pravila (Espelage et al., 2013). Nastavnici učenicima posljedice koje snose trebaju priopćiti bez bespotrebnoga prekidanja nastavnih aktivnosti (Lane et al., 2010, prema Espelage et al., 2013). Manja i veća kršenja pravila trebaju biti „nacrtana“ i operacionalizirano definirana kako bi sve strane jasno znale od čega se prekršaji sastoje, to jest čime se mogu kršiti pravila (Espelage et al., 2013). Nastavnici i ostalo osoblje trebaju specificirati i procedure za reakciju na razne povrede pravila i osigurati da su

posljedice, odnosno uspostavljene mjere alocirane ravnomjerno (Walker, Ramsey, Gresham, 2004, prema Espelage et al., 2013).

2.4.1.4. Razina zajednice

Predstavnici vlasti lokalne zajednice moraju angažirati mlade u pozitivnim aktivnostima (Espelage et al., 2013). Kada se mlade poštuje kao one koji doprinose napretku vlastitoga susjedstva i njegove kulture, praksi, sustava vjerovanja – osjećaj samopoštovanja im može napredovati (Espelage et al., 2013). Adolescenti koji su uključeni u rješavanje problema na lokalnoj razini imaju tendenciju stvaranja zdravije percepcije odgovornosti, koja ih može udaljiti od nasilnoga ponašanja (Espelage et al., 2013).

Članovi školskih odbora odnosno upravnih tijela škole i lokalna vlast trebaju koristiti svoj utjecaj te angažirati mlade u što više pozitivnih aktivnosti (Espelage et al., 2013). Nadalje, odgovorna lokalna vlast izgradit će socijalne mreže koje će se baviti strukturalnim nedostacima (siromaštvo, nezaposlenost, beskućništvo) kroz inicijative poduprte od strane zajednice (Espelage et al., 2013). Takve će inicijative ojačati socijalnu organizaciju zajednice i poboljšati uvjete života susjedstva i obitelji (Bennet, Fraser, 2000, prema Espelage et al., 2013). Ekonomski razvoj zajednice, programi zapošljavanja te edukacija roditelja mogu ojačati zajednicu i reducirati nasilje među mladima (Espelage et al., 2013).

2.5. Istraživanje u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj

Studijom se želi podići svijest kako ne postoji samo problem vršnjačkoga nasilja u školama, već da postoji i problem nasilja prema nastavnicima (u osnovnim i srednjim školama) (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Autorima (Lokmić, Opić, Bilić, 2013) je bilo vrlo važno pokazati trenutno stanje u školama, jer, kako kažu, nema mnogo istraživanja koja od toga polaze.

Autori su istraživanje temeljili na trima hipotezama: (1) Nastavnici u srednjim školama su češće izloženi nasilnome ponašanju od svojih učenika, nego učitelji u osnovnim školama; (2) Muški nastavnici su češće žrtve nasilnoga ponašanja (postavljanje neprimjerenog sadržaja na Internet) od svojih učenika, nego njihove ženske kolegice; (3)

Postoji statistički značajna korelacija između godina (godine radnoga staža u školi) i frekvencija nasilja (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Istraživanje je provedeno tijekom travnja 2013. godine u pet osnovnih i pet srednjih škola grada Zagreba (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Ukupno je sudjelovalo 175 nastavnika, od čega 88 učitelja osnovnih škola, te 81 nastavnik srednjih škola (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Uzorak osnovnih škola dijeli se na 41 učitelja nižih (1.-4.) razreda, te 47 učitelja viših razreda (5.-8.) (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Prosjek godina svih sudionika iznosio je 44,33 godine, a raspon godina se kretao od 20 do 65 godina (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Rezultati istraživanja su pokazali kako je 74,3% nastavnika doživjelo nasilje tijekom školske godine, dok 25,6% nije (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Od onih koji su doživjeli nasilje njih 28% doživjelo ga je jednom u posljednjoj godini, njih čak 15,9% doživljava nasilje jednom mjesečno, a čak 21,3% jednom tjednom, te njih 9,1% svakodnevno (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Analizom varijance (ANOVA), autori su došli do rezultata kako su nastavnici srednjih škola nešto malo više izloženi nasilju od strane učenika, ali ANOVA ne ukazuje na statistički značajnu razliku, čime je odbačena prva hipoteza (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Ovi rezultati zapravo znače kako se učenici i u osnovnim i u srednjim školama ponašaju jednako nasilno, a nedostatak kulture, nepoštovanje autoriteta i kršenje pristojnih manira, kao i nasilno ponašanje prema nastavnicima je gotovo izjednačeno (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Razlozi takvoga ponašanja imaju korijene u obitelji, unutar kojih je odgojno-obrazovni dio donekle ili u potpunosti zanemaren (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Djeca iz takvih obitelji ne slušaju i ne prate pravila te nastavnicima na svaki postupak odgovaraju jednako – agresijom (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Takvo je ponašanje dodatno naglašeno snažnim negativnim utjecajem medija, odnosno izlaganjem neprimjerenim sadržajima na televiziji, Internetu, filmovima ili tiskovinama, a sve zbog nedostatka roditeljske skrbi i autoriteta, koji vodi prema gubljenju osjećaja za osnovne životne vrijednosti (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Nastavnici procjenjuju kako dječaci većinom koriste verbalne oblike nasilja (84,8%) poput psovanja ili ogovaranja (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Autori su dobivene rezultate komparirali s rezultatima Slovenskoga istraživanja (Pšunder, 2000, prema Lokmić, Opić,

Bilić, 2013), gdje je verbalno nasilje također predominantno (31,3%). Fizičko nasilje je drugo (44,4%) kada se promatraju dječaci, te kada se radi o djevojčicama: emocionalno (44,8%) (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Prema istraživanju provedenom u Sloveniji 2000. godine 17,9% nasilja vezano je uz fizičke oblike (Bilić, 2007).

Nastavnici, pokazalo je istraživanje, smatraju kako su glavni razlozi nasilnoga ponašanja učenika utjecaj obitelji te obiteljski konflikti (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). „Teorije socijalnoga učenja objašnjava agresivnost kao naučenu indirektno (oponašanjem agresivnih modela) i direktno (neki oblici agresivnoga ponašanja se usavršavaju)“ (Bilić, 1999:70, prema (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Treći razlog može biti poruka društva (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Djeca su često izložena nasilnome sadržaju na televiziji, ponašaj se agresivnije, pa tako djeca koja su odrastala uz nasilne sadržaje imaju tendenciju češćeg nasilnoga ponašanja u kasnijem djetinjstvu i adolescenciji (Bushman, Huesmann, 2001, prema Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Drugom su hipotezom autori pretpostavili kako su muški nastavnici češće žrtve nasilnoga ponašanja (postavljanje neprimjerenoga sadržaja na Internet) od strane učenike, negoli su to njihove ženske kolegice (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Rezultati Mann-Whitey U testa ukazuju na to kako su muški nastavnici zaista češće žrtve nasilnoga ponašanja, odnosno postavljanja neprimjerenoga sadržaja na Internet, negoli su to njihove ženske kolegice, čime je potvrđena druga hipoteza (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Mogući razlozi su ti što su muški nastavnici striktniji u odnosima s učenicima tijekom nastave, odnosno održavaju disciplinu i ne dopuštaju komentare pa su učenici odlučili „progovoriti“ na Internetu, gdje im je moguće komentirati ono što nisu smjeli u učionici (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Učenici izbjegavaju nepoželjno ponašanje u učionicama iz straha od kazni (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Nenavikli na disciplinu i s velikom količinom negativne energije, nose se s frustracijama na društvenim mrežama, blogovima osvećujući se osobi koju smatraju krivom na način da šire neistine o njima (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Čineći takvo što, osjećaju se zaštićeno, prvenstveno jer su daleko do nastavnika, jer neće biti instantne akcije bez obzira što učinili, te se nadaju da njihov identitet neće biti otkriven tako lako, te ako bude i kada bude otkriven da će imati dovoljno vremena da izbjegnu kaznu ili će ona ipak biti blaža (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

Trećom se hipotezom pretpostavlja da postoji statistički značajna korelacija između godina (godine radnoga staža u školi) i frekvencije nasilja. Istraživanjem je utvrđeno kako postoji statistički značajna negativna veza između godina radnoga staža i frekvencije nasilnoga ponašanja doživljenoga od učenika, čime je potvrđena treća hipoteza (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). Iako je korelacija niska, indicira da s godinama (staža) frekvencija nasilja od strane učenika pada. Razlog je moguće to što su stariji nastavnici iskusniji u održavanju discipline i postizanju poštovanja autoriteta od strane učenika (Lokmić, Opić, Bilić, 2013). S druge strane, isti nastavnici su, možda, zbog mnogo godina rada postali manje osjetljivi na neprimjerena ponašanja i ona ih više ne smetaju u tolikoj mjeri, zbog čega ih možda i nisu spomenuli kao svoje odgovore prilikom provođenja ovoga istraživanja (Lokmić, Opić, Bilić, 2013).

2.6. Istraživanje u Srbiji

Istraživanje u Srbiji povezano je s projektom „Škole bez nasilja“ (Jevtić et al., 2014). Projekt su podupirali UNICEF te Ministarstvo obrazovanja i sporta (Jevtić et al., 2014). Istraživanje je pokazalo kako je 42% učenika iz uzorka svjedočilo verbalnoj agresiji vršnjaka prema nastavnicima (Jevtić et al., 2014).

Iako istraživanjem nije dokazana statistički signifikantna razlika između škola uključenih u projekt i škola neuključenih u projekt, uočljivo je kako je stupanj verbalnoga nasilja prema nastavnicima visok u objema vrstama škola, dok je postotak fizičkih napada na nastavnike znatno niži u školama koje su sudjelovale u projektu (Jevtić et al., 2014). Ipak, i ta je brojka beznačajna, jer je 3,3% učenika škola uključenih u projekte svjedočilo svakodnevnom fizičkom nasilju prema nastavnicima (Jevtić et al., 2014). U nekontroliranim školama, školama neuključenima u projekt, 4,4% učenika tvrdi kako su svjedočili fizičkome nasilju prema nastavnicima koje se dogodilo nekoliko puta, a isti postotak tvrdi da se nasilje dogodilo najmanje jednom ili dva put (Jevtić et al., 2014).

Prema rezultatima dobivenim ovim istraživanjem razvidno je kako je gotovo polovica učenika (43,3%) svjedočilo vršnjačkoj agresiji usmjerenoj prema nastavnicima, a čak je svaki deseti učenik osnovne škole (9,5%) svjedočio fizičkim napadima na učitelje (Jevtić et al., 2014). Autori istraživanja tvrde kako se rezultati ovoga istraživanja ne razlikuju od

rezultata dobivenih istraživanjem iz 2008. godine koje je proveo Forum osnovnih škola u Beogradu (Jevtić et al., 2014). Naime, samo je četvrtina nastavnika navelo kako na svome poslu nisu doživjeli bilo nikakav oblik nasilja (Jevtić et al., 2014). „Nasilje od strane učenika doživjelo je 39% nastavnika, a jednak postotak nastavnika je doživio nasilje do roditelja učenika, te je 16% nastavnika doživjelo nasilje od strane svojih kolega“ (Popadic, 2009:106, prema (Jevtić et al., 2014:592).

2.7. Istraživanje u Luksemburgu

Podaci prikupljeni nacionalnim istraživanjem u Luksemburgu provedenim 2007. godine pokazuju kako je 23,9% nastavnika bilo žrtvama snažnih verbalnih napada barem jednom u posljednjih nekoliko godina (Steffgen, Ewen, 2007). Tijekom posljednje školske godine, čak je 9,3% luksemburških nastavnika bilo žrtva krađe, 4,5% oštećenja imovine, a 5,8% terora putem telefona (Steffgen, Ewen, 2007). Nadalje, istraživanje upućuje na činjenicu kako je 7% luksemburških nastavnika bilo žrtvama seksualnoga maltretiranja (Steffgen, Ewen, 2007). Osim toga, 4% nastavnika doživjelo je fizički napad (Steffgen, Ewen, 2007).

Uzimajući u obzir spol, nastavnice su češće bile žrtve napada na imovinu prema imovini, krađe i fizičkih napada, negoli nastavnici (Steffgen, Ewen, 2007). Ipak, istraživanje ne pokazuje značajnu razliku u seksualnome maltretiranju, u odnosu na spol nastavnika (Steffgen, Ewen, 2007).

2.8. Istraživanje u Turskoj

Dugo vremena turske državne institucije nisu obraćale pozornost, a kamoli istraživale nasilje učenika prema nastavnicima (Ozdemir, 2012). Postojale su tek studije pokojega istraživača, ali i reportaže rađene za medije, na temelju koji je porastao interes javnosti (Ozdemir, 2012). U studiji, koju je provela Obrazovna unija 2006. godine čak je 56,3% ispitanih nastavnika izjavilo kako su ih učenici uvrijedili, 26% njih je izjavilo kako su primili prijetnje izvan škole, a 20,3% navodi kako postoje fizičke prijetnje ili napadi na

nastavnike od strane učenika, te 15,7% nastavnika navodi kako su slične prijetnje ili napade doživjeli i izvan škole (Ozdemir, 2012).

Novije istraživanje, provedeno tijekom školske godine 2008./2009 (Ozdemir, 2012) navodi kako je najčešći oblik nasilja prema nastavnicima upravo emocionalno nasilje, a najrjeđi oblik je seksualno nasilje. Čak je 20,7% nastavnika navelo kako su bili žrtve otvorenih ili diskretnih prijetnji, 12,7% nastavnika navodi da su bili izloženi uvredama i psovkama, a 10,8% nastavnika iskazuje kako je bilo nazivano raznim uznemirujućim imenima.

Nadalje, prema navodima nastavnika u istom istraživanju, 5,7% njih doživjelo je prijetnje oštrim predmetima ili oružjem od strane učenika ili njihovih rođaka, 8,4% nastavnika bilo je fizički napadnuto od učenika ili njihovih rođaka (Ozdemir, 2012). Četvrtina nastavnika (25,9%) navela je kako su njihovi učenici koristili riječi i ponašanja s namjerom potkopavanja reda u učionici ili su ih zastrašivali, 22,4% nastavnika je navelo kako im je oštećena imovina (vozila ili domovi) (Ozdemir, 2012). Ujedno, 4,6% nastavnika je izjavilo kako su bili uznemireni riječima i ponašanjima seksualnih konotacija (Ozdemir, 2012). U konačnici, gotovo polovina ispitanih nastavnika (48,7%) izjavila je kako je bila izložena bilo fizičkom, verbalnom, emocionalnom ili seksualnom nasilju (Ozdemir, 2012).

Rezultati dobiveni hi-kvadrat testom ukazuju na značajnu povezanost spolova ispitanih nastavnika i pojedinih oblika nasilja: prijetnja oštrim predmetom ili oružjem, fizički napadi, oštećenje imovine i sl. (Ozdemir, 2012). Verbalnome nasilju su više izloženi nastavnici, nego nastavnica (Ozdemir, 2012).

Ozkilic i Kartal (2012) provode istraživanje na uzorku od 221 nastavnika, koji predaju šestim, sedmim i osmim razredima osnovne škole, ali i u srednjim školama u Busri u Turskoj. Uzorak čini 20,2% žena te 20,7% muškaraca (Ozkilic, Kartal, 2012). Podaci su prikupljeni od 221 nastavnika, od 540 njih, koji su odgovorili potvrdno kada ih se pitalo jesu li se s nasilničkim ponašanjima tijekom obavljanja nastavničkoga posla (Ozkilic, Kartal, 2012).

Kada se nastavnike pitalo jesu li ikada bili pod utjecajem nasilničkih ponašanja od strane učenika, 33,5% je odgovorilo kako nisu nikada, 33,9% je odgovorilo kako su jako malo

bili pod utjecajem nasilničkih ponašanja od strane učenika, a 16,7% je odgovorilo kako su bili pod utjecajem navedenih ponašanja, te je njih čak 15,8% odgovorilo kako su u velikoj mjeri bili pod utjecajem nasilničkih ponašanja od strane učenika (Ozkilic, Kartal, 2012).

Nadalje, nastavnike se pitalo jesu li nasilnička ponašanja od strane učenika ikada utjecala na njihove živote (Ozkilic, Kartal, 2012). Čak je više od polovine ispitanih nastavnika izjavilo kako njihova razina stresa porasla uslijed nasilničkih ponašanja od strane učenika (Ozkilic, Kartal, 2012). Nadalje, na isto pitanje je čak 39,4% nastavnika izjavilo kako navedena ponašanja stvaraju lošu atmosferu u razredu, a 26,2% tvrdi kako su uslijed nasilničkih ponašanja od strane učenika smanjili očekivanja od učenika, te je 25,8% nastavnika uslijed istoga razloga smanjilo očekivanja od nastavničke profesije (Ozkilic, Kartal, 2012). Među ispitanim nastavnicima postoji i skupina od 22,6% nastavnika koji su modificirali svoje metode podučavanja, a njih 8,6% izričito navodi kako više ne žele održavati nastavu, te njih 6,3% navodi kako ne vole neke od svojih učenika, a ujedno njih 6,3% tvrdi kako su smanjili broj nastavnih aktivnosti tijekom izvođenja nastave, no samo je 1% ispitanih nastavnika naveo kako su ih nasilnička ponašanja učenika natjerala na potragu za novim poslom (Ozkilic, Kartal, 2012). Nešto manje od četvrtine ili 23,1% nastavnika na postavljeno je pitanje odgovorila sa „drugo“, što objašnjavaju udaljavanjem od nastavničkoga posla, osjećajem tuge, niskom motivacijom vezanom uz obavljanje nastavničkoga posla, frustracijom, ljutnjom, smanjenjem nade, umorom, pretjeranim naporom, neosjetljivošću i indiferentnošću (Ozkilic, Kartal, 2012). Samo je dvoje nastavnika, unutar navedenih 23,1% koji su kao odgovor dali „drugo“, navelo kako iz situacije nastoje izvući pozitivne osjećaje, a jedan navodi kako nastoji poboljšati i obnoviti samoga sebe za nošenje s problemom nasilničkoga ponašanja učenika, te jedan nastavnik navodi kako traži nove načine komuniciranja s učenicima (Ozkilic, Kartal, 2012).

Istim se istraživanjem (Ozkilic, Kartal, 2012) nastavnike pitalo i od koga su tražili pomoć kada su se susreli s nasilničkim ponašanjem učenika. Više od četvrtine ispitanih nastavnika, 29% je tražilo smjernice i pomoć savjetnika, dok je njih točno četvrtina, 25,3% tražilo pomoć zamjenika ravnatelja, a 24,9% pomoć kolega te pomoć samoga ravnatelja 22,6% ispitanika (Ozkilic, Kartal, 2012). No, čak 15,4% ispitanika nije nikoga tražilo za pomoć, s objašnjenjima kako je od njih školska administracija očekivala da

samostalno riješe ovakve vrste problema, neki navode kako nisu nikome mogli vjerovati zbog straha da će ih se proglasiti neuspješnim nastavnicima (Ozkilic, Kartal, 2012). Unutar iste skupine ispitanih nastavnika, koji nisu tražili pomoć, nailazimo i na one koji pomoć nisu tražili jer smatraju kako su problemi nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima normalan dio obrazovnoga procesa (Ozkilic, Kartal, 2012). Neki su od nastavnika tražili pomoć zakonodavnih tijela ili roditelja učenika (Ozkilic, Kartal, 2012). Jedan dio ispitanih nastavnika tvrdi kako su razgovarali o problemu s kolegama, ali s namjerom opuštanja i dijeljenja iskustva (Ozkilic, Kartal, 2012).

Kada se nastavnike pitalo je li im pružena pomoć bila od pomoći, više od četvrtine (27%) navodi kako je pomoći bila od koristi pri rješavanju problema, a točno četvrtina navodi kako je problem ostao neriješen unatoč zatraženoj pomoći, te 11,8% nastavnika navodi kako je ipak postignut napredak nakon nekoga vremena (Ozkilic, Kartal, 2012). Nadalje, dio nastavnika, točnije 9% njih navodi kako nisu dobili pomoć, kada su ju zatražili (Ozkilic, Kartal, 2012). Među nastavnicima, koji su na pitanje odgovorili sa „drugo“, nailazi se na odgovore kako nisu dobili pomoć, te su se zbog toga osjećali neučinkovitima, a pritom administracija i kolege nisu marili za njih (Ozkilic, Kartal, 2012). Također, među istom skupinom nastavnika, nailazimo na kritike Ministarstva obrazovanja zbog nepostojanja mehanizama potpore po pitanju nasilničkoga ponašanja učenika prema nastavnicima, ali i zbog očekivanja administracije da probleme rješavaju samostalno (Ozkilic, Kartal, 2012).

Dakle, ukoliko do nasilničkoga ponašanja dođe, očekivano je da situacija biti pod utjecajem navedenoga (Ozkilic, Kartal, 2012). Dobiveni rezultati nagoviještaju stvaranje začaranoga kruga, koji će uzrokovati daljnje dugoročne probleme po pitanju tehnika podučavanja, ali i same školske klime (Ozkilic, Kartal, 2012).

Stupanj nasilja nad nastavnicima i njegove posljedice dovode do pojave sindroma „pohabanoga nastavnika“, karakteriziranog kombinacijom stresnih reakcija poput anksioznosti, nemirnoga sna, depresije, glavobolja, visokoga krvnoga tlaka te poremećaja u prehrani (Goldstein, Conoley, 1997, prema Ozdemir, 2012).

2.9. Istraživanja u Sjedinjenim Američkim Državama

Prema nekim izvještajima, čak je 11% ravnatelja državnih škola u SAD-u navelo kako učenici svakodnevno pokazuju da ne poštuju nastavnike, dok ih 6% navodi kako učenici nerijetko verbalno maltretiraju nastavnike (Robers et al., 2010, prema McMahon et al., 2014: 754). Nadalje, 7% nastavnika u SAD-u navodi kako su im učenici prijetili ozljeđivanjem, a 4% navodi kako su bili fizički napadnuti (Robers et al., 2010, prema McMahon et al., 2014: 754). Navodi o prijetnjama ozljedama najviši su u urbanim školama, državnim školama te među muškim nastavnicima (Robers et al., 2010, prema McMahon et al., 2014). Jedno istraživanje (Tiesman, Konda, Hendricks, Mercer, Amandus, 2013, prema McMahon et al., 2014: 754) navodi kako otprilike 30% zaposlenika škola u SAD-u doživi barem jedan nefizički nasilni događaj na radnome mjestu tijekom godinu dana.

Rasprostranjenost viktimizacije na uzorku od 3403 nastavnika je iznimno visoka: čak 80% sudionika navodi kako su bili viktimizirani u školi tijekom godine koja je prethodila istraživanju (McMahon et al., 2014). Gotovo tri četvrtine nastavnika u istom istraživanju navodi da su doživjeli barem jedno djelo uznemiravanja na radnom mjestu, pri čemu više od polovine ispitanika navodi kako su bili žrtve nedjela napada na svoju imovinu, dok je njih 44% bilo žrtvama fizičkih napada (McMahon et al., 2014: 757). Nadalje, 31% nastavnika navodi da su bili viktimizirani barem jednom u tri različita područja: uznemiravanje, napadi na imovinu, fizički napadi (McMahon et al., 2014: 757).

Maltretiranje je, pokazalo se, jedan od najčešćih oblika viktimizacije nastavnika, praćeno napadima na imovinu te fizičkim napadima (McMahon et al., 2014). Osim roditelja i kolega nastavnika, počinitelji su, i to u najvećem broju, upravo učenici (McMahon et al., 2014). Važni trendovi viktimizacije nastavnika uočeni su po pitanju spola, rase ili etniciteta, te uređenja zajednice, koje je značajno utjecalo na to kako iskustva nastavnika variraju (McMahon et al., 2014).

Visoke razine pojavnosti napada na nastavnike u školi, dobivene ovim istraživanjem, mogu biti posljedicom *online* provođenja anonimnoga upitnika (McMahon et al., 2014). Anonimnost upitnika doprinosi višim, ali i točnijim podacima, posebice kada se nastavnici boje osuđivanja od strane svoje okoline (Kingery, Coggeshall, Alford, 1998).

Naravno, moguće je da će viktimizirani nastavnici radije ispuniti upitnik, negoli nastavnici koji nije bio viktimiziran, ali ipak, smatraju autori, ne postoji razlog za sumnju da bi rezultati uslijed toga bili kompromitirani (McMahon et al., 2014).

Razlike u spolovima naglašavaju kako su muški nastavnici navodili više razine viktimizacije u obliku maltretiranja (nepoćudne geste i znakovlje, verbalne prijetnje), te prijetnji oružjem, dok su nastavnice navodile više razine zastrašivanja (McMahon et al., 2014). Naime, socijalizacija i stereotipizirane rodne uloge mogu dovesti do toga da se žene smatraju „slabijima“ te da određene situacije procjenjuju opasnijima (Harris, Miller, 2000, prema McMahon et al., 2014). Također, žene će češće doživjeti „bezazlenije“ oblike viktimizacije kao ozbiljne napade: primjerice, „buljenje“, zviždanje, superiorno ponašanje (Harris, Miller, 2000, prema McMahon et al., 2014).

Također, moguće je da nastavnici afroameričkoga podrijetla manje prijavljuju viktimizaciju zbog pretpostavke neosjetljivosti (Gaylord-Harden, Cunningham, Zelencik, 2011, prema McMahon et al., 2014). Ova pretpostavka objašnjava kako se pojedinci privikavaju na nasilje, kojemu su često izloženi (McMahon et al., 2014). No, moguće je da nastavnici afroameričkoga podrijetla pristupaju učenicima na način koji izaziva manje viktimizacije ili imaju drukčije razine tolerancije i interpretacije onoga što jest ili nije viktimizacija (McMahon et al., 2014).

2.10. Istraživanje na Tajvanu

Studija koju su proveli Chen i Astor (2009) na Tajvanu, prvi puta, donosi pogled na nasilje prema nastavnicima iz perspektive učenika. Kako bi se prikazala rasprostranjenost nasilja nad tajvanskim nastavnicima, autori promatraju spol učenika, razred i vrstu škole u relaciji s navedenim nasiljem (Chen, Astor, 2009).

Tradicionalno, u kineskoj su kulturi nastavnici visoko časni profesionalci (Chen, Astor, 2009). Čak i danas, nastavnici na Tajvanu uživaju visok prestiž i zadovoljstvo poslom, za razliku od kolega diljem svijeta (Fwu, Wang, 2002, prema Chen, Astor, 2009). Od učenika se u Tajvanu očekuje se poklone pred nastavnicima, kako bi iskazali poštovanje (Chen, Astor, 2009). Ipak, jedna ranija studija ukazuje kako je 65,5% ispitanih nastavnika

tajvanskih osnovnih škola bilo verbalno napadnuto od strane svojih učenika (Chen, 1999, prema Chen, Astor, 2009).

Tajvanski obrazovni sustav nosi specifičnu školsku strukturu unutar koje se razlikuju i uloge nastavnika: osnovna škola (1. do 6. razred), niža srednja škola (7. do 9. razred), akademska srednja škola (10. do 12. razred) te vokacijska/strukovna srednja škola (10. do 12. razred) (Tajvansko Ministarstvo obrazovanja, 2006, prema Chen, Astor, 2009).

Upravo je iz navedenih vrsta škola, diljem Tajvana, formiran uzorak od 14000 učenika (Chen, Astor, 2009).

Sveukupno, 30,1% tajvanskih učenika navodi kako su bili sudionici barem jednog agresivnoga djela protiv nastavnika tijekom godine, koja je prethodila istraživanju (Chen, Astor, 2009). Namjerno suprotstavljanje nastavnicima kako bi se izazvala psihološka šteta je jedan od najčešćih oblika agresivnoga ponašanja protiv nastavnika (28%) (Chen, Astor, 2009). Ostali česti činovi su psovanje ili verbalno vrijeđanje (6,5%), izazivanje, ruganje ili izvođenje štetnih trikova (5,7%), dok su premlaćivanje ili udaranje (1,2%), ozljeđivanje predmetima (1,2%), prijetnje ili ponižavanje (1%), te ucjenjivanje (0,6%) najrjeđi tipovi nasilja učenika prema nastavnicima (Chen, Astor, 2009).

Nadalje, najviša razina počinjenja je u vokacijskim/strukovnim srednjim školama (35,8%), a najniža u osnovnim školama (16,1%) (Chen, Astor, 2009). Razine počinjenja su gotovo jednake u nižim srednjim školama (33%) i akademskim školama (33,3%) (Chen, Astor, 2009). Slične su i stope premlaćivanja ili udaranja nastavnika diljem različitih tipova škola (raspon od 0,9% u akademskim školama do 1,4% u osnovnim školama i nižim srednjim školama) (Chen, Astor, 2009). Razine korištenja opasnih predmeta za nanošenje štete nastavnicima su više u nižim srednjim školama (1,9%), negoli u osnovnim školama (0,9%), akademskim srednjim školama (1%), te vokacijskim/strukovnim srednjim školama (1,2%) (Chen, Astor, 2009). Osim toga, studija pokazuje niže razine, među raznim tipovima škola, prijetnji ili ponižavanja nastavnika (raspon od 0,5% u osnovnim školama do 1,2% u nižim i strukovnim školama), te iznuđivanja i ucjenjivanja nastavnika (raspon od 0,4% u osnovnim školama do 0,9% u nižim srednjim školama) (Chen, Astor, 2009). U nižim je srednjim školama zamijećena tri puta viša razina psovanja ili vrijeđanja nastavnika (9,6%), negoli u osnovnim školama (3%) (Chen, Astor, 2009). Akademske (5,7%) i strukovne srednje škole (7,5%) također

imaju niže razine, negoli same niže srednje škole (Chen, Astor, 2009). Najviše stope izrugivanja, izazivanja ili izvođenja štetnih trikova (6,6%) su primijećene u strukovnim srednjim školama, kao i psihološko nanošenje štete nastavnicima pružanjem otpora (34,4%) (Chen, Astor, 2009).

Istraživanjem je promatrana i distribucija razloga zbog koji su učenici posegnuli za nasiljem nad nastavnicima (Chen, Astor, 2009). Većina je počinitelja navela kako su nasilje nad nastavnicima počinili zbog nerazumnih zahtjeva nastavnika (55,7%), zbog nejednakog tretmana učenika (48,6%), te neslaganja s nastavnicima (41,6%) (Chen, Astor, 2009). Neki su počinitelji poduzeli agresivne akcije zbog dobivanja kazni (23,2%), zbog provociranja od strane nastavnika (11,5%), zbog borbe za prijatelje (13,2%), te zbog uzrujanosti (16,1%) (Chen, Astor, 2009). Manji broj počinitelja je posegnuo za nasiljem jer su nastavnici bili lake mete (5,9%) (Chen, Astor, 2009).

Razine počinjena su više za muške počinitelje (raspon od 13,2% u četvrtim razredima do 46,9% u desetom razredu strukovnih škola), negoli za ženske počinitelje (raspon od 7,7% u četvrtim razredima do 37,7% u desetom razredu srednjih strukovnih škola) (Chen, Astor, 2009). Za oba je spola stopa počinjena visoka od četvrtoga do devetoga razreda (46,1% za muške počinitelje i 34,5% za ženske počinitelje) (Chen, Astor, 2009). Muški počinitelji u desetome razredu strukovnih škola imaju višu razinu počinjenja, negoli učenici istih razreda u akademskim srednjim školama (44,4% za akademsku, a 46,9% za strukovnu srednju školu) (Chen, Astor, 2009). Razinu počinjena kod muških počinitelja u objema vrstama srednjih škola raste od desetoga do jedanaestoga razreda (37% u jedanaestome razredu akademske škole te 32,9% u jedanaestome razredu strukovne škole), no muški počinitelji u srednjim strukovnim školama u jedanaestome razredu imaju nagliji pad razina nego u akademskim srednjim školama, što rezultira nižim razinama počinjenja u strukovnim školama i u jedanaestome i u dvanaestome razredu (40,6% u dvanaestome razredu akademskih škola, a 34,7% u dvanaestome razredu strukovnih škola) (Chen, Astor, 2009). Učenice imaju slične obrasce kretanja razina u oba tipa srednjih škola, ali s padom od desetoga do jedanaestoga razreda (30,9% u akademskim školama i 29,7% u strukovnim školama), te s porastom od jedanaestoga do dvanaestoga razreda (34,7% u dvanaestome razredu akademskih škola te 31% u istome razredu strukovnih škola) (Chen, Astor, 2009).

3. ŠKOLSKA KLIMA

3.1. Teorijska i empirijska utemeljenost školske klime

Učitelji i nastavnici su prepoznali važnost školske klime prije više od sto godina (Perry, 1908, prema, Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Međutim, tek se pedesetih godina dvadesetoga stoljeća sustavno počelo proučavati školsku klimu (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Univerzalne definicije školske klime u praksi nema, odnosno odgojno-obrazovni djelatnici i istraživači koriste široku lepezu pojmova poput: atmosfera, osjećaji, ton, ugođaj, ili milje škole (Freiberg, 1999, Homanna, Barber, Torney-Purta, 2006, Tagiuri, 1968, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Osim brojnih naziva za sam koncept, susrećemo i dva temeljna pristupa konceptu (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Dok jedni školskoj klimi pristupaju kao subjektivnoj prirodi, drugi tvrdi da je školska klima objektivna fasada školskoga života (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral, (2009) tvrde kako se školska klima referira na kvalitetu i karakter školskoga života. Odnosno, svakodnevna iskustva školskoga života, te norme, ciljevi i vrijednosti, kao i interpersonalni odnosi predstavljaju bazu koncepta školske klime (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Održiva, pozitivna školska klima njeguje razvoj i obrazovanje kod mladih za produktivan, kontributivan i zadovoljavajuć život u demokratskome društvu (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Takva klima uključuje norme, vrijednosti, ali i očekivanja koja podupiru osjećaj socijalne, emocionalne i fizičke sigurnosti kod ljudi (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

No, školska je klima znatno više negoli individualno iskustvo: ona je skupni fenomen koji je veći od nečijega osobnoga iskustva (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Školska se klima ili karakter škole odnosi na sfere školskoga života (primjerice, sigurnost, odnosi, podučavanje i učenje, okruženje), te na veće organizacijske uzorke (primjerice, od fragmentirane do kohezivne i zajedničke vizije, zdravoga ili nezdravoga, svjesnoga ili neprepoznatoga; Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Akteri školske klime svjesnim i neprepoznatim načinima pridaju pažnju, pamte ili dodjeljuju značenja školskome iskustvu uslijed vlastitih internih iskustava (primjerice,

strahovi i nadanja), kao i interpersonalnih iskustava s učenicima, zaposlenicima škole i članovima obitelji (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Primjerice, na iskustvo škole kod učenika može utjecati porijeklo iz obitelji koje su jasno izrazile viđenje škole, negativno i/ili pozitivno (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Priroda školskoga života je prirodno pod utjecajem lokalne i šire zajednice unutar kojih se odvija (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Iako ne postoji jedna lista faktora koji oblikuju kvalitetu i karakter školskoga života, svi se istraživači slažu kako postoje četiri područja koja naočigled oblikuju školsku klimu: sigurnost, odnosi, podučavanje i učenje i (eksterno) okruženje (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Dakle prije više od sto godina je Perry (1908., prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009) prvi eksplicitno pisao o utjecaju školske klime na učenike i procese učenja. Godine 1927. Dewey (prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009) piše o socijalnoj dimenziji školskoga života, te o tome kako bi se škola trebala usredotočiti na unaprjeđenje vještina, znanja i dispozicija koje podupiru angažirano demokratsko stanovništvo.

Tablica 1. Četiri esencijalne dimenzije školske klime (i neki elementi uključeni unutar svakoga od elemenata) (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Dimenzije
<p>1. SIGURNOST</p> <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Fizička</i> (primjerice, krizni plan, jasno komunicirana pravila, jasna i konzistentna reakcija na nasilje, ljudi koji borave u školi se osjećaju sigurnima, stavovi o nasilju) b. <i>Socio-emocionalna</i> (primjerice, stavovi o individualnim razlikama, stavovi učenika i odraslih o reakciji na nasilje, podučavanje rješavanja konflikata, vjerovanje školskim pravilima)
<p>2. PODUČAVANJE I UČENJE</p> <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Kvaliteta podučavanja</i> (primjerice, visoka očekivanja učeničkoga uspjeha, svi stilovi učenja su priznati, pružanje pomoći kada je potrebno, učenje je povezano sa stvarnim životom, korištenje raznih materijala, korištenje nagrada, prilika za sudjelovanje, različite metode podučavanja, instrukcijsko rukovođenje, cijenjenje kreativnosti) b. <i>Socijalno, emocionalno i etičko učenje</i> (primjerice, socio-emocionalno i akademsko učenje je cijenjeno, različite „inteligencije“ su cijenjene, prisutna korelacija nastave)

-
- c. *Profesionalni razvoj* (primjerice, standardi i mjere koje se koriste podupiru učenje i kontinuirani razvoj, profesionalni razvoj je sustavan i neprekidno u tijeku, donošenje odluka vezano je uz učenje, školski sustav se evaluira, nastavnici osjećaju da su relevantni i od pomoći)
 - d. *Rukovođenje* (jasno komunicirana vizija, administrativna dostupnost i potpora, školski rukovoditelji cijene ljude u školi)

3. ODNOSI

- a. *Poštovanje različitosti* (pozitivni odrasli odnosi među nastavnicima, administratorima i osobljem, pozitivno odnosi između odraslim i učenicima, pozitivni odnosi među učenicima, zajedničko donošenje odluka, mogućnosti zajedničkoga akademskoga planiranja, poštovanje razlika, učeničko sudjelovanje u učenju i discipliniranju, vršnjačke norma vezane uz učenje, administrativna dostupnost i potpora, školski rukovoditelji cijene ljude u školi)
- b. *Školska zajednica i suradnja* (međusobna potpora i kontinuirana komunikacija, involviranost škole i zajednice, sudjelovanje roditelja u donošenju odluka unutar škole, zajedničke norme roditelj i nastavnika u pogledu učenja i ponašanja)
- c. *Moral i povezanost* (učenici angažirano uče, osoblje je entuzijastično za svoj posao, učenici su vezani za jedni ili više odraslih osoba, osoblje/učenici se osjeća/ju dobro u školi i školskoj zajednici)

4. OKOLINA I STRUKTURA (čistoća, adekvatan prostor i materijali, dostatna estetska kvaliteta i veličina škole, nastavna i izvannastavna ponuda)

Školska klima ima značajan utjecaj na individualna iskustva (Comer, 1980, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Dva aspekta školske klime – privrženost školi i pozitivna povratna informacija od strane nastavnika – pokazalo se, utječu na učeničko samopouzdanje (Hoge, Smit, Hanson, 1990, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Istraživanja školske klime doprinose otkrivanju veza između sam školske klime i učeničkoga samopoimanja (Cairns, 1987, Heal, 1978, Reynolds, Jones, St. Leger, Murgatroyd, 1980, Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, 1979, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Niz studija pokazao je kako je pozitivna školska klima povezana s nižim stopama odsutnosti učenika s nastave (deJung, Duckworth, 1986, Purkey i Smith, 1983, Reid, 1982, Rumberger, 1987, Sommer, 1985, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009), te je uspješan prediktor stopa pedagoških mjera (Wu, Pink, Crain, moles, 1982, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Nedavna istraživanja ukazuju na to kako je efektivna prevencija rizika povezana sa sigurnom, brižnom, sudjelujućom i odgovornom školskom klimom (Berkowitz, Bier, 2005, Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Haawkins, 2002, Greenbrg et al., 2003, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Sigurna, brižna, sudjelujuća i odgovorna školska klima njeguje veću privrženost školi i pruža optimalne temelje za socijalno, emocionalno i akademsko učenje (Blum, McNeely, Rinehart, 2002, Osterman, 2000, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Jedna od fundamentalno važnih dimenzija školske klime jesu odnosi, koji uključuju kako „povezani“ ljudi misle jedni o drugima unutar škole (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Činjenica je, kako školska povezanost, odnosno mjera do koje se učenici osjećaju vezanima za barem jednu brižnu i odgovornu odraslu osobu u školi, postaje područje od velikoga interesa za istraživanje (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Vezanost za školu i povezanost unutar škole snažan je prediktor školskoga uspjeha u adolescenata, zaključili su McNelly, Nonnemaker i Blum 2002. godine, ali i 2006. godine Shochet, Dadds, Ham i Montague, te Whitlock (prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Također, Kracher (2002a, 2002b, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009) zaključuje kako isti prediktor možemo primijeniti na prevenciju nasilja., ali i kao zaštitni čimbenik za rizične seksualne odnose, nasilje i uporabu droge (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming Hawkins, 2004, Kirby, 2001, prema Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Školska klima ima tendenciju promovirati – ili komplicirati – svrhovito učenje učenika (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Također, školska klima snažno utječe na motivaciju za učenje u učenika (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

Učenici zaslužuju pozitivno započeti odrasle živote, a podupiruća školska klima bi im trebala u tome pomoći (DeWitt, Slade, 2014).

„Školska klima je bazirana na uzorcima osobnoga iskustva školskoga života roditelja, učenika i školskoga osoblja, te ona reflektira norme, vrijednosti i interpersonalne odnose, podučavanje i metodičke postupke, kao i organizacijsku strukturu“ (DeWitt, Slade, 2014).

Bitno je primijetiti kako se školska klima znatno razlikuje od školske kulture (DeWitt, Slade, 2014). Dakle, definiramo školsku kulturu prema tome koliko se učenici i nastavnici osjećaju sigurno u svojoj školi, dok školska klima uključuje proaktivniji pristup cjelokupnoj školskoj infrastrukturi i svemu što infrastruktura uključuje (DeWitt, Slade, 2014). Školska klima uključuje koliko je osoblje gostoprimljivo, koliko su učenici angažirani za učenje te koliko instruktorske strategije nastavnika uspijevaju angažirati

učenike (DeWitt, Slade, 2014). Također, školska klima uključuje i događanja koja se odvijaju tijekom školske godine i koliko se dobrodošlima osjećaju roditelji na tim događanjima, ali i na primanjima roditelja od strane nastavnika ili ravnatelja (DeWitt, Slade, 2014).

Školska klima je „tvar“ koja prožima (DeWitt, Slade, 2014). Većina nastavnika je iskusila pozitivne i negativne strane školske klime (DeWitt, Slade, 2014). Školske zajednice imaju mogućnost odabira: samostalno mogu odlučiti žele li biti proaktivni i odlučiti u kakvom okruženju će podučavati i razvijati učenje ili mogu biti pasivni i reaktivni na određene događaje nakon što se zbiju (DeWitt, Slade, 2014). U jednu ruku, škola je kreiranje i utjecanje na klimu, dok je u drugu ruku jednostavno reagiranje na probleme kada se dogode (DeWitt, Slade, 2014).

Stvaranje pozitivne školske klime jest godišnji cilj koji se ostvaruje svakodnevno (DeWitt, Slade, 2014). Cjelokupan je to proces koji uključuje povjerenje na razini ustanove, pozitivne pomake u razmišljanjima te osjećaj autonomije među učenicima, zaposlenicima i nastavnicima (DeWitt, Slade, 2014).

Škola je mjesto gdje se klima njeguje i razvija (DeWitt, Slade, 2014). Naravno, škole se mogu razlikovati građevinski, strukturalno i materijalno, ali ih sve povezuju dvije zajedničke „stvari“ – nastavnici i učenici (DeWitt, Slade, 2014). Klima započinje interakcijama između učenika i nastavnika (DeWitt, Slade, 2014). Pozitivne ili negativne promjene koje „iskrsnu“ mogu biti iskorištene za promociju sigurnoga i gostoprимljivoga prostora ili mogu depozicionirati učenje i razvoj na dno liste prioriteta (DeWitt, Slade, 2014). Za upravljanje školskom klimom zadužen je, osim nastavnika i ravnatelj.

Tablica 2. Ravnatelj u okviru školske klime (DeWitt, Slade, 2014).

Jutarnji/poslijepodnevni ambasador: Dočekivati/ispraćati učenike, bez obzira na vrijeme

„Dobro jutro“: Prije školskoga zvona za početak nastave bi trebao doći do učionica i pozdraviti učenike

Posjetiti učionice na dnevnoj bazi: Ići u učionice svakoga dana, ako je moguće, te promatrati nastavu i angažirati učenike; nema potrebe za formalnim pristupom

Prihvatiti i njegovati različitosti: Dozvoliti i omogućiti učenicima da budu ono tko/što zaista jesu; ne očekivati od učenika da budu ono tko/što ravnatelj misli da jesu

Uzvracati pozive: Povratno kontaktirati roditelje i saslušati njihove razloge za zabrinutost; poštivati pravilo „24 sata“ (primjerice, uzvratiti sve pozive unutar 24 sata; „što prije to bolje“)

Ostaviti vremena za autentične razgovore: Izmijeniti raspored razgovora s roditeljima i školske zastanke kako bi se ostavilo dovoljno vremena za dubinske rasprave

Obratiti pozornost na ured: Imati školsku tajnicu s kojom djeca i roditelji vole razgovarati

Uvažavati različitost nastavnika: Pružiti nastavnicima autonomiju pri donošenju odluka u razredima/učionicama; nastavnici su dovoljno odgovorni pa im treba pomoći da nađu balans pri angažiranju učenika na razne načine

Biti vođa: Inspirirati nastavnike i učenike da vide više od samih rezultata ispita i da se usude riskirati

Kao što administrativno osoblje igra ključnu ulogu u razvitku , nastavnici imaju kritičnu i nerijetko direktnu ulogu u razvijanju pozitivne klime kada god to mogu – u zbornici, u školskome dvorištu, na hodnicima škole te u vlastitim učionicama (DeWitt, Slade, 2014).

Tablica 3. Nastavnici u okviru školske klime (DeWitt, Slade, 2014).

Jutarnji/poslijepodnevni ambasador: Stajati pored vrata svako jutro i dočekati učenike, odnosno pozdraviti učenike kada napuštaju učionicu i (ako je potrebno) ispratiti ih iz škole; vrlo je lako zaokupiti se pripremanjem dnevnih aktivnosti, ali ništa nije važnije od učenika

Raznolikost literature: Čitati knjige koje njeguju različitost razreda/škole ili predstavljaju različitost učenika s kojima se učenici ne mogu susresti u svakodnevnom iskustvu

Angažirati se u dijalozima: Pobrinuti se da su razgovori u učionicama/razredima dijalozi – nikako monolozi (Hattie, 2009, prema DeWitt, Slade, 2014); razgovori učenika i nastavnika trebaju biti „dvosmjerne ulice“

Pojednostavniti komunikaciju s roditeljima: Komunicirajte s roditeljima pismima, e-poštom, mobilnim aplikacijama, no potrebno je imati na umu da su takve metode jednostrane; ukoliko iskrse problem s roditeljima – razgovarajte kako biste ga riješili

Od iznimne važnosti je i glas učenika (Hattie, 2009, prema DeWitt, Slade, 2014), no neki nastavnici prihvaćaju mišljenja učenika samo ako se slažu s njihovima ili ako prate njihova pravila (DeWitt, Slade, 2014). Također, prisutan je veliko broj školskih rukovoditelja koji kreiraju školsku klimu koja je više fokusirana na praćenje/izvršavanje pravila negoli na poduzimanje rizika – što znači da nastavnici češće stvaraju slično

okruženje u vlastitim učionicama, nerijetko iz straha da ih administracija „ne ulovi“ kako čine nešto „pogrešno“ (DeWitt, Slade, 2014).

Za izgradnju pozitivne školske klime potrebno je nuditi i iznalaziti pozitivne prijedloge za rad s problematičnim učenicima (DeWitt, Slade, 2014). Ravnatelji i nastavnici izgradnju školske klime trebaju započeti u svakome kutku učionice i škole (DeWitt, Slade, 2014). Svaka interakcija – s roditeljima, učenicima, nastavnicima, ravnateljem, administrativnim osobljem – ima utjecaja na školsku klimu (DeWitt, Slade, 2014). Potrebno je izbjegavati pogreške, što ne znači da svi moraju biti pristojni i izbjegavati neslaganja (DeWitt, Slade, 2014). Upravo suprotno, ljudima treba biti dopušteno da se angažiraju i izraze neslaganje, jer će kroz diskusije koje se iz toga razviju proizaći rezolucije koje će dopustiti razvoj školske klime, nabolje (DeWitt, Slade, 2014).

Zadaci podučavanja i učenja su lakši ili teži ovisno o prevladavanju školske klime (DeWitt, Slade, 2014). Odnosno, školska klima se referira na kvalitetu i karakter školskoga života (DeWitt, Slade, 2014). Poboľšanjem školske klime ne završavaju svi zadaci, jer je školska klima nešto što treba biti u konstantnom fokusu (DeWitt, Slade, 2014).

Pozitiva školska klima je okruženje u kojem su svi ljudi – ne samo odrasli ili nastavnici – angažirani i poštovani od strane učenika, obitelji, odgojno-obrazovnih djelatnika zajedno, a s ciljem razvoja, života i doprinosa zajedničkoj viziji škole (DeWitt, Slade, 2014). Također, pokazalo se kako je pozitivna školska klima izravno povezana s akademskim uspjehom, koji je trenutno u prvome planu brojnih škola i mjesnih rasprava (DeWitt, Slade, 2014).

Nadalje, postoje dokazi kako utjecaj pozitivne školske klime, ne samo da trenutno doprinosi učeničkom uspjehu, već traje godinama (DeWitt, Slade, 2014). Uzimajući u obzir činjenicu kako dugo nakon što učenici napuste određeno školsko okruženje, mnogi zadrže lijepe uspomene na razdoblje i mjesto odrastanja (DeWitt, Slade, 2014). Učenici kojima navedeno razdoblje i mjesto ostane u lijepom sjećanju shvaćaju da su njihovi tadašnji nastavnici te ravnatelj(i) brinuli o njima i činili sve što su mogli kako bi se učenike motiviralo, angažiralo, ali im se i osigurala sigurnost (DeWitt, Slade, 2014).

Istraživanja iznose kako školska klima može utjecati na rizična ponašanja među učenicima, uključujući (zlo)uporabu droga i alkohola (LaRusso, Romer, Selman, 2008, prema DeWitt, Slade, 2014)., na stope pedagoških mjera (Lee, Cornell, Gregory, Fan, 2011, Wu Pink, Crain, Moles, 1982, prema DeWitt, Slade, 2014), te učinkovitu prevenciju rizika (Berkowitz, Bier, 2006, Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Hawkins, 2002, Greenberg et al., 2003, prema DeWitt, Slade, 2014).

Razumijevanje i rad na školskoj klimi predstavlja temeljit pedagoški rad (DeWitt, Slade, 2014).

Way, Ranjini i Rhodes (2007) naglašavaju važnost školske klime za učenike srednjih škola kroz četiri koncepta: (1) priroda odnosa između učenika i nastavnika; (2) priroda odnosa među učenicima; (3) mjera do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka; i (4) mjera do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila. Sva su četiri koncepta školske klime iznimno bitna za učenike srednjih škola jer se podudaraju s razvojnim potrebama adolescenata, odnosno učenika (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Ova četiri koncepta korištena su kao osnovica za istraživanje u ovome radu.

Istraživači su primijetili kako nedostatak sklada osobe i okoline te mjera u kojoj učenici percipiraju kako njihova škola ne podupire njihovu potrebu za povezanošću, autonomijom i dosljednošću mogu dovesti u rizik psihološko i bihevioralno zdravlje samih učenika (Way, Ranjini, Rhodes, 2007).

Empirijska istraživanja koja su se bavila učeničkom percepcijom potpore nastavnika, vršnjačkom potporom, učeničkom autonomijom te jasnoćom i dosljednosti školskih pravila i njihovim utjecajem na psihološko i bihevioralno prilagođavanje ukazuju na njihovu jaku međusobnu povezanost (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Tako je Roeser sa suradnicima 1998. godine (prema Way, Ranjini, Rhodes, 2007) zaključio kako učeničke percepcije školskog okruženja značajno mogu prognozirati promjene u emocionalnom funkcioniranju učenika. Drugim riječima, poboljšanje u emocionalnom funkcioniranju značajno je bilo predskazano većom mjerom potpore nastavnika te većom mjerom pružene potpore učeničkoj autonomiji, odnosno samostalnosti (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Značajna je povezanost uočena između nastavničke i/ili vršnjačke potpore, prilika za autonomiju, odnosno samostalnost, te jasnoće i dosljednosti školskih pravila, ali i

emocionalne prilagodbe učenika (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Također potvrđena je povezanost između nastavničke i/ili vršnjačke potpore, prilike za autonomiju, odnosno samostalnost, jasnoće i dosljednosti školskih pravila, te problema u ponašanjima (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Ujedno, istraživanja pokazuju kako porast pozitivne percepcije autonomije učenika u razredu može nagovijestiti smanjenu uporabu alkohola, ako i smanjeno izazivanje problema ili oprečnoga ponašanja u budućnosti (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Istraživanja pokazuju i kako je percepcija, primjerice nastavničke i vršnjačke potpore značajno povezana sa samopouzdanjem, simptomima depresije, delinkventnosti i korištenjem raznih supstanci (Way, Ranjini, Rhodes, 2007).

Kada se istraživanje školska klima se ne smije voditi isključivo razvojnim ili motivacijskim teorijama, već ju treba razmotriti u okviru integriranih sistemskih perspektiva koje prepoznaju kako su percepcije školske klime usko vezane uz razne sociodemografske varijable poput spola i socioekonomsko statusa (SES) (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Učenici nižeg socioekonomskog statusa, pokazuju istraživanja, mogu imati negativne poglede na školu, negoli učenici višega socioekonomskog statusa (Way, Ranjini, Rhodes, 2007). Pozitivne percepcije školske klime kod učenika prelaskom u srednju školu mogu postati izrazito negativne te mogu utjecati na njihovu prilagodbu novoj okolini (Way, Ranjini, Rhodes, 2007).

4. METODE

4.1. Cilj istraživanja

Glavni cilj rada je analizirati učestalost nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima u Gradu Zagrebu te utvrditi postoji li povezanost između školske klime, sačinjene od četiri ključne komponentne, i pojave nasilja učenika nad nastavnicima.

S obzirom na to da se ispituje pojavnost nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima i povezanost navedenoga s temeljnim postavkama školske klime, a na temelju toga jesu li ispitani učenici vidjeli ili čuli za slučajeve takvoga ponašanja u vlastitoj školi, postavljaju se sljedeća istraživačka pitanja:

1. Postoji li povezanost između prirode odnosa nastavnika i učenika te percipiranoga nasilja učenika prema nastavnicima?
2. Postoji li povezanost između prirode odnosa učenika te percipiranoga nasilja učenika prema nastavnicima?
3. Postoji li povezanost između dozvoljene učeničke autonomije pri donošenju odluka te percipiranoga nasilja učenika prema nastavnicima?
4. Postoji li povezanost između pruženih jasnih, konzistentnih i korektnih pravila škole te percipiranoga nasilja učenika prema nastavnicima?

4.2. Hipoteze

Uzimajući u obzir prethodno definirani cilj istraživanja te specifična istraživačka pitanja formulirane su sljedeće nulte hipoteze:

H1: Ne postoji statistički značajna povezanost između prirode odnosa između nastavnika i učenika te pojave nasilja učenika prema nastavnicima.

H2: Ne postoji statistički značajna povezanost između prirode odnosa među učenicima te pojave nasilja učenika prema nastavnicima.

H3: Ne postoji statistički značajna povezanost između dozvoljene učeničke autonomije pri donošenju odluka te pojave nasilja učenika prema nastavnicima.

H4: Ne postoji statistički značajna povezanost između pruženih jasnih, konzistentnih i korektnih pravila škole te pojave nasilja učenika prema nastavnicima.

4.3. Uzorak ispitanika

Analiza je uključivala reprezentativan uzorak od 451 učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola. U istraživanju su sudjelovale II. gimnazija (88 učenika), III. gimnazija (86 učenika), Srednja škola Jelkovec (56 učenika), Elektrostrojarska obrtnička škola (99 učenika) te Industrijska strojarska škola (122 učenika). Pristup učenicima, odnosno dozvola za provođenje istraživanja izdana je od strane Gradskog ureda za obrazovanje. Uz to, pristanak su dali i ravnatelji i ravnateljice navedenih škola.

4.4. Uzorak varijabli

Podaci su prikupljeni na bazi upitnika koji sadržava 17 setova pitanja, među kojima je i relevantni set indikatora školske klime: priroda odnosa između nastavnika i učenika, priroda odnosa među učenicima, dozvoljena učenička autonomija pri donošenju odluka, pružena jasna, konzistentna i korektna pravila škole.

Na većinu pitanja odgovori su ponuđeni u obliku Lickertove skale od 1 (izrazito se slažem) do 6 (izrazito se ne slažem). Na preostalim pitanjima odabirao se jedan ili više odgovora na temelju iskustvu ispitanika.

Uzorak varijabli proizašao je iz upitnika, sadržava 24 pitanja, te je Cronbach alpha za cjelokupni set školske klime iznosio 0,885, a po setovima: priroda odnosa između nastavnika i učenika 0,675; priroda odnosa među učenicima 0,760; dozvoljena učenička autonomija pri donošenju odluka 0,823; pružena jasna, konzistentna i korektna pravila škole 0,859.

Set varijabli koji se odnosio na školsku klimu nastao je u autorstvu profesroice Niobe Way sa Sveučilišta u New Yorku te je za korištenje upitnika izdana pisana dozvola autorice u svibnju 2017. godine.

4.5. Metode prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni anonimnim i dobrovoljnim anketiranjem učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola tijekom prvog obrazovnog razdoblja školske godine 2017./2018. sukladno svim pravilima etičnosti znanstvenog istraživanja. Ispitanici su bili svi učenici nasumično odabranih razreda koji su, za vrijeme dolaska anketara, bili prisutni na nastavi. Navedeno znači provedbu anketiranja temeljem sljedećih načela:

- Anketa je anonimna i nije dozvoljeno ikakvo označivanje upitnika;
- Anketa je dobrovoljna i anketar navedeno ističe prilikom davanja uputa;
- Anketa se provodi grupno, odnosno u razredu razrednome odjelu;
- Ispitanik koji ne želi sudjelovati u anketiranju može vratiti anketu;
- Ispitanicima se daje mogućnost da odustanu od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku;
- Za vrijeme provođenja ankete anketar je prisutan u učionici, ali ni na koji način ne utječe na odgovore ispitanika;
- Anketar prije početka anketiranja objašnjava svrhu istraživanja, navodi podatke o tome kome se naknadno obratiti za informacije o istraživanju i daje upute ispitanicima, a nakon toga im dijeli anketne upitnike i dogovara na eventualne upite;
- Anketar brine za neometanje ispitanika tijekom ispunjavanja upitnika;
- Nakon što ispitanici ispune anketne upitnike, spremaju ih u kovertu te stavljaju kovertu u kutiju;
- Kovertu s upitnicima otvara glavni istraživač te organizira unos podataka na način koji jamči apsolutno očuvanje anonimnosti ispitanika;
- Podaci dobiveni anketom obrađuju se metodama statističke analize i to isključivo grupno.

4.6. Metode obrade podataka

U obradi podataka za potrebe ovoga rada korištene su metode deskriptivne obrade podataka. Podaci su obrađeni pomoću statističkog paketa SPSS. Od deskriptivnih metoda korištene su tablice kontingencije.

5. REZULTATI I RASPRAVA

Temeljem prethodno iznesenih teorijskih postavki oformljen je upitnik za učenike. Relacije školske klime s nasilnim ponašanjem učenika nad nastavnicima promatramo kroz četiri komponente školske klime.

U sljedećim tablicama provjerava se povezanost percipiranoga nasilnoga ponašanja prema nastavnicima s prirodom odnosa između nastavnika i učenika. Konkretnije varijable kojima su opisane komponente školske klime promatramo, to jest stavljamo u vezu s varijablom percipiranoga nasilja učenika nad nastavnicima, odnosno navedeno promatramo u odnosu na varijablu u kojoj su učenici odgovarali jesu li vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima.

5.1. Priroda odnosa između nastavnika i učenika

Prvi set školske klime, odnosno njegova povezanost s time jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanja učenika nad nastavnicima prikazana je u sljedećim tablicama.

Tablica 4. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI POŠTUJU NASTAVNIKE

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici poštuju nastavnike						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	51 17,8%	108 37,8%	77 26,9%	26 9,1%	15 5,2%	9 3,1%	286 100,0%
Da	16 11,3%	35 24,8%	31 22,0%	32 22,7%	14 9,9%	13 9,2%	141 100,0%
Total	67 15,7%	143 33,5%	108 25,3%	58 13,6%	29 6,8%	22 5,2%	427 100,0%

Hi-kvadrat 30,842, $p=0,000$

Poštivanje nastavnika od strane učenika statistički je povezano s percepcijom nasilja učenika nad nastavnicima. Iz tablice 4. je razvidno kako gotovo tri četvrtine (74,5%) učenika izražava slaganje s tvrdnjom kako učenici poštuju nastavnike, dok samo četvrtina (25,5%) izražava neslaganje s navedenom tvrdnjom.

Ipak, potrebno je spomenuti kako gotovo desetina, odnosno 9,2% učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima izražavaju izrazito neslaganje s tvrdnjom kako učenici poštuju nastavnike. Navedeno je vrlo važno ozbiljno shvatiti, jer činjenično ukazuje na postojanje disrespekta prema nastavnicima, te se nepravovremenim i nepravovaljanim reakcijama riskira pogoršanje odnosa prema nastavnicima u školama.

Tablica 5. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-NASTAVNICI BRINU UČENICIMA

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Nastavnici brinu o učenicima						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	35 12,3%	90 31,6%	103 36,1%	26 9,1%	13 4,6%	18 6,3%	285 100,0%
Da	13 9,2%	24 17,0%	42 29,8%	30 21,3%	12 8,5%	20 14,2%	141 100,0%
Total	48 11,3%	114 26,8%	145 34,0%	56 13,1%	25 5,9%	38 8,9%	426 100,0%

Hi-kvadrat 29,028, $p= 0,000$

Briga nastavnika o učenicima statistički je povezana s time jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima.

Uočljivo je kako se nešto manje od tri četvrtine (72,1%) ispitanika slaže s tvrdnjom kako nastavnici brinu o učenicima, no bitno je istaknuti kako se, gledajući ukupni uzorak iz tablice 5., gotovo desetina (8,9%) učenika izričito ne slaže s tvrdnjom kako nastavnici brinu o učenicima.

Zanimljiv je i rezultat koji, među učenicima koji su vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima, ukazuje na kako se gotovo polovično slažu (56%), odnosno ne slažu (44%) s tvrdnjom na nastavnici brinu o učenicima.

Osim što činjenica da su učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima zabranjuje i iziskuje detaljnije analize školske klime, i neslaganje učenika, koji su se s navedenim pojavnim oblikom suočili u školi, s tvrdnjom da nastavnici brinu o učenicima iziskuje propitivanje praksi školskih ustanova. Konkretnije, učiteljska i/ili nastavnička vijeća u suradnji sa stručnim suradnicima škole moraju izaći način kako što bolje i kvalitetnije pristupati učenicima na razini škole, ali i na razini svakog razreda, to jest učionice.

Tablica 6. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-NASTAVNICI PRIDONOSE O TOME DA UČENICI IMAJU DOBRO MIŠLJENJE O SEBI

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Nastavnici pridonose tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	17 6,0%	58 20,4%	96 33,7%	64 22,5%	25 8,8%	25 8,8%	285 100,0%
Da	15 10,6%	14 9,9%	44 31,2%	27 19,1%	14 9,9%	27 19,1%	141 100,0%
Total	32 7,5%	72 16,9%	140 32,9%	91 21,4%	39 9,2%	52 12,2%	426 100,0%

Hi-kvadrat 17,924, p= 0,003

Povezanost doprinosa nastavnika tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi te percipiranoga nasilja učenika nad nastavnicima statistički je značajna. Nešto više od polovine ispitanika (57,3%) u ukupnome uzorku ispitanika koji smatraju da nastavnici doprinose odme da učenici imaju dobro mišljenje o tome, izražava slaganje s navedenom tvrdnjom. No, zabrinjavajuće je što nešto više od jedne trećine, a gotovo čak polovina (42,7) ispitanika ipak izražava neslaganje s tvrdnjom na nastavnici doprinose tome da

učenici imaju dobro mišljenje. Navedeno treba uzeti u obzir s potrebom za daljnje promatranje odnosa učenika i nastavnika u okviru školske klime.

Promotrimo li u ovoj tablici kontingencije subuzorak učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima, zabrinjavajući je podatak da gotovo polovina (48,1%) navedenih učenika izražava neslaganje s pozitivnim doprinosom nastavnika tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi. Navedeni podatak, na temelju statistički izražene povezanosti percipiranoga nasilja učenika nad nastavnicima te doprinosa nastavnika tome da učenici stvaraju dobro mišljenje o sebi, treba promatrati s velikom zabrinutošću.

Kao i kod prethodno analizirane brige nastavnika za učenike, i u ovome slučaju susrećemo potrebu za intenzivnijim posvećivanjem nastavnika učenicima.

5.2. Priroda odnosa između učenika

U sljedećim tablicama utvrđujemo povezanost između odnosa među učenicima i percipiranoga nasilja učenika nad nastavnicima.

Tablica 7. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI SE MEĐUSOBNO POŠTUJU

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici se međusobno poštuju						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	31 10,9%	112 39,3%	91 31,9%	33 11,6%	10 3,5%	8 2,8%	285 100,0%
Da	14 9,9%	37 26,1%	37 26,1%	23 16,2%	15 10,6%	16 11,3%	142 100,0%
Total	45 10,5%	149 34,9%	128 30,0%	56 13,1%	25 5,9%	24 5,6%	427 100,0%

Hi-kvadrat 27,615, $p=0,000$

Snažna povezanost percipiranoga nasilja učenika nad nastavnicima te međusobnoga poštovanja učenika statistički je značajna. Čak tri četvrtine (74,9%) učenika izražava slaganje s tvrdnjom kako se učenici međusobno poštuju. Međutim, u ovdje promatranom

ukupnom uzorku zabrinjavajuća je činjenica da se čak trećina učenika (25,1%) ne slaže s tvrdnjom da se učenici međusobno poštuju.

Nadalje, u subuzorku učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima, na temelju statistički značajne povezanosti dviju promatranih varijabli, čak se 11,3% učenika izričito ne slaže s tvrdnjom da se učenici međusobno slažu. Navedeni rezultat zabrinjavajući je te potencijalno opasan za zdrav razvoj i napredak socijalizacijskih vještina učenika. Također, navedeno može loše utjecati i na okolinu, pa i čitavu školsku klimu.

Tablica 8. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI SI MEĐUSOBNO POMAŽU

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici si međusobno pomažu						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	50 17,5%	107 37,4%	94 32,9%	18 6,3%	10 3,5%	7 2,4%	286 100,0%
Da	14 9,9%	26 18,3%	46 32,4%	28 19,7%	14 9,9%	14 9,9%	142 100,0%
Total	64 15,0%	133 31,1%	140 32,7%	46 10,7%	24 5,6%	21 4,9%	428 100,0%

Hi-kvadrat 48,222, $p=0,000$

Analiza ukazuje na statistički značajnu povezanost varijabli u tablici 8. U promatranom uzorku ukupno je 78,8% onih koji se slažu s tvrdnjom da si učenici međusobno pomažu, dok je onih koji izražavaju neslaganje s navedenom tvrdnjom manje od jedne četvrtine, odnosno samo 21,2%.

Promotrimo li, na temelju prethodno utvrđene iznimno statistički značajne povezanosti varijable viđenoga nasilja s percepcijom međusobnoga pomaganja učenika, subuzorak učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima situacija postaje zabrinjavajuća, jer se čak 40,4% učenika ne slaže s tvrdnjom da si učenici međusobno

pomažu. Izostanak međusobne pomoći, uvelike može štetiti školskoj klimi i pozitivnome ozračju škole, posebice uzmemo li u obzir kako se radi o učenicima čija je percepcija školske klime već narušena raspolaganjem informacijama o nasilju učenika nad nastavnicima.

Tablica 9. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI SE TRUDE DOBITI NAJBOLJE Ocjene

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici se trude dobiti najbolje ocjene						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	60 21,0%	64 22,4%	77 26,9%	53 18,5%	20 7,0%	12 4,2%	286 100,0%
Da	11 7,7%	28 19,7%	29 20,4%	31 21,8%	17 12,0%	26 18,3%	142 100,0%
Total	71 16,6%	92 21,5%	106 24,8%	84 19,6%	37 8,6%	38 8,9%	428 100,0%

Hi-kvadrat 36,484, $p=0,000$

Povezanost percipiranoga nasilja učenika nad nastavnicima s trudom učenika, kao jednom od komponenti odnosa među učenicima, kao sastavnice školske klime, statistički je signifikantna.

U ukupnome uzorku promatranih varijabli u tablici kontingencije gotovo dvije trećine (62,9%) se slaže s tvrdnjom kako se učenici zaista trude dobiti najbolje moguće ocjene, dok se nešto više od trećine (37,1%) s navedenom tvrdnjom se ne slaže.

Međutim, promatramo li subuzorak učenika, na temelju statistički značajne povezanosti dviju varijabli, koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima situacija je čak drastično drukčija. Naime, nešto više od polovine (52,2%) učenika, koja raspolaže informacijama o nasilju učenika nad nastavnicima, ne slaže se s tvrdnjom kako se učenici zaista trude dobiti najbolje moguće ocjene. Imajući u vidu koncept školske klime, razvidno je kako nasilje učenika nad nastavnicima, viđeno ili samo riječima

preneseno, utječu na percepciju odnosa među učenicima, to jest na percepciju truda suučenika.

Tablica 10. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI ULAŽU MNOGO ENERGIJE U ONO ŠTO ČINE

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici ulažu mnogo energije u ono što čine						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	48 16,8%	62 21,8%	70 24,6%	61 21,4%	29 10,2%	15 5,3%	285 100,0%
Da	14 9,9%	12 8,5%	26 18,3%	44 31,0%	22 15,5%	24 16,9%	142 100,0%
Total	62 14,5%	74 17,3%	96 22,5%	105 24,6%	51 11,9%	39 9,1%	427 100,0%

Hi-kvadrat 34,348, $p=0,000$

Povežemo li percipirano nasilje, odnosno raspolaganje informacijama o nasilnom ponašanju učenika nad nastavnicima te uloženo mnogo energije učenika u ono što čine dolazimo do vrlo zanimljivih rezultata.

U ukupnome uzorku tek nešto od polovine učenika (54,3%) izražava slaganje s tvrdnjom kako učenici ulažu mnogo energije u ono što čine, ostala gotovo polovina učenika s tvrdnjom se ne slaže. Dobiveni rezultati su poražavajući, jer ukazuju na izričitu nespremnost učenika za veći trud i zalaganje za ono što čine.

Međutim, uzmemo li u obzir subuzorak učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima situacija se znatno mijenja, ali nikako nabolje. Detaljnije, čak se gotovo dvije trećine (63,4%) učenika ne slaže kako učenici ulažu mnogo energije u ono što čine. Posebice treba istaknuti kako se čak, prema Lickertovoj skali sa šest ponuđenih odgovora, 16,9% učenika izričito ne slaže s navedenom tvrdnjom. Uzimajući u obzir školsku klimu kao koncept i statistički značajnu povezanost dviju varijabli, moguće je da učenici na

temelju informacija, što doživljenih, što prenesenih, o nasilju učenika nad nastavnicima gube motivaciju za veći trud. Također, prisutnost nasilja učenika nad nastavnicima narušava školsku klimu te radno ozračje jedne škole, što također može dovesti do demotivacije učenika za ulaganjem truda i energije u ono što čine.

Tablica 11. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI SU BRIŽNE OSOBE

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici su brižne osobe						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	24 8,5%	74 26,2%	98 34,8%	42 14,9%	30 10,6%	14 5,0%	282 100,0%
Da	7 5,1%	11 8,0%	40 29,2%	30 21,9%	14 10,2%	35 25,5%	137 100,0%
Total	31 7,4%	85 20,3%	138 32,9%	72 17,2%	44 10,5%	49 11,7%	419 100,0%

Hi-kvadrat 53,432, $p= 0,000$

Iz tablice 11. razvidna je statistički značajna i snažna povezanost varijabli kojima smo ispitivali jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima te jesu li učenici brižne osobe. Na temelju značajne povezanosti uočavamo kako u ukupnome uzorku ove kontingencijske tablice gotovo dvije trećine ispitanih učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola izražava slaganja s tvrdnjom kako su učenici brižne osobe.

Pritom, uzimajući u obzir ispitane učenike koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima situacija se znatno mijenja. U navedenome se subuzorku čak nešto više od polovine, a skoro dvije trećine (57,6%) učenika navodi kako se ne slaže s tvrdnjom da su učenici brižne osobe. Posebice je zabrinjavajući podatak od 25,5% ispitanih učenika koji se s navedenom tvrdnjom izričito ne slažu. Dobiveni podaci rezultat su školske klime narušene svjedočanstvima učenika o nasilju učenika nad nastavnicima.

Konkretnije, učenici koji su vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima očito su izgubili povjerenje u suučenike, te ih iz istoga razloga više ne smatraju brižnim osobama.

Tablica 12. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI SE MEĐUSOBNO SLAŽU

Crosstab							
Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici se međusobno slažu						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	11 3,9%	16 5,6%	37 13,0%	106 37,2%	83 29,1%	32 11,2%	285 100,0%
Da	9 6,3%	19 13,4%	34 23,9%	41 28,9%	24 16,9%	15 10,6%	142 100,0%
Total	20 4,7%	35 8,2%	71 16,6%	147 34,4%	107 25,1%	47 11,0%	427 100,0%

Hi-kvadrat 23,369, $p=0,001$

Jedna od poražavajućih činjenica, dobivena provedenom statistikom analizom, jest da 70,5%, čak gotovo tri četvrtine ispitanih izražava neslaganje s tvrdnjom o međusobnom slaganju učenika, dok ih se tek nešto više od jedne četvrtine slaže s navedenom tvrdnjom.

Promatranjem subuzorka učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima nešto više od polovine (56,4%) ispitanih učenika izražava zabrinjavajuće neslaganje s tvrdnjom o međusobnom slaganju učenika, dok samo 6,3% izražava izrazito slaganje s navedenom tvrdnjom.

Na temelju snažne i statistički značajne povezanosti varijabli o informiranosti o nasilnome ponašanju učenika nad nastavnicima, te međusobnome slaganju učenika uočljiva je moguća narušena školska klima te prijateljsko ozračje među učenicima.

Tablica 13. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI SI MEĐUSOBNO VJERUJU

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici si međusobno vjeruju						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	20 7,0%	79 27,7%	103 36,1%	46 16,1%	27 9,5%	10 3,5%	285 100,0%
Da	9 6,4%	23 16,3%	35 24,8%	34 24,1%	13 9,2%	27 19,1%	141 100,0%
Total	29 6,8%	102 23,9%	138 32,4%	80 18,8%	40 9,4%	37 8,7%	426 100,0%

Hi-kvadrat 38,679, p= 0,000

Povezanost međusobnoga povjerenja učenika i njihovoga susretanja s nasilnim ponašanjem učenika nad nastavnicima (tablica 13.) statistički je vrlo značajna.

Naime, u ukupnome uzorku, na temelju povezanosti, uočavamo kako se gotovo dvije trećine (63,1%) ispitanika slaže s tvrdnjom da si učenici međusobno vjeruju, dok preostalih nešto više od trećine (36,9) učenika navodi kako si učenici međusobno ne vjeruju, odnosno izražavaju neslaganje s tom tvrdnjom.

Prijeđemo li rezultate dobivene na subuzorku učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima razvidno je kako ih se nešto više od polovine, čak 52,4%, ipak ne slaže s tvrdnjom da si učenici međusobno vjeruju. Također, bitno je istaknuti kako se s tvrdnjom izričito slaže tek malih 6,4% ispitanih učenika. Opisano stanje rezultat je svjedočanstva, odnosno raspolaganja informacijom o nasilnome ponašanju učenika nad nastavnicima, gdje učenici gube povjerenje u svoje kolege suučenike koji su spremni, odnosno već su bili nasilni prema nastavnicima. Navedeno vrlo vjerojatno izaziva brigu kod preostalih učenika.

5.3. Učenička autonomija pri donošenju odluka

Tablica 14. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI IMAJU PRILIKU PREDLAGATI AKTIVNOSTI NA SATU

Crosstab							
Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici imaju priliku predlagati aktivnosti na satu						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	22 7,7%	38 13,3%	89 31,2%	60 21,1%	46 16,1%	30 10,5%	285 100,0%
Da	13 9,2%	17 12,1%	43 30,5%	26 18,4%	17 12,1%	25 17,7%	141 100,0%
Total	35 8,2%	55 12,9%	132 31,0%	86 20,2%	63 14,8%	55 12,9%	426 100,0%

Hi-kvadrat 5,569, $p = ,350$

Iz tablice 14. razvidno je kako se nešto više od polovine učenika slaže s tvrdnjom da učenici imaju priliku predlagati aktivnosti na satu, dok se tek nešto manje od polovine (47,9%) ne slaže s navedenom tvrdnjom. Iz subuzorka učenika kojisu vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima razvidno je pak kako se približno jednak postotak (51,8%) učenika slaže kako učenici imaju priliku predlagati aktivnosti na satu.

Ipak, tvrdnje međusobno nisu statistički značajno povezane. Dakle prilika predlaganja aktivnosti na satu slabo je povezana s time jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima te nikako ne utječe na formiranje učeničke autonomije kao koncepta školske klime.

Tablica 15. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICI IMAJU PRILIKU SUDJELOVATI U DONOŠENJU PRAVILA

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	5 1,8%	11 3,9%	40 14,1%	95 33,5%	52 18,3%	81 28,5%	284 100,0%
Da	5 3,5%	8 5,7%	28 19,9%	35 24,8%	17 12,1%	48 34,0%	141 100,0%
Total	10 2,4%	19 4,5%	68 16,0%	130 30,6%	69 16,2%	129 30,4%	425 100,0%

Hi-kvadrat 9,432, $p = 0,932$

Povezanost prilike učenika da sudjeluju u donošenju pravila te toga jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima nije statistički značajna.

No, u ukupnome uzorku promatranih učenika njih nešto više od tri četvrtine, odnosno čak 77,2% izražava neslaganje s tvrdnjom kako učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila, a ostalih nešto manje od četvrtine, odnosno samo 22,8%, učenika izražava slaganje s navedenom tvrdnjom.

U subuzorku učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima situacija se ne mijenja drastično. Naime, čak se 70,9% učenika ne slaže, a tek 29,1% učenika slaže s tvrdnjom da učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila.

Navedena tablica kontingencije ne izražava statistički značajnu povezanost dviju varijabli, odnosno povezanost prilike za sudjelovanje učenika u donošenju pravila te toga jesu li vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima nije statistički značajna.

Tablica 16. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-UČENICIMA JE PRUŽENA PRILIKA DA SUDJELUJU U DONOŠENJU ODLUKA

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Učenicima je pružena prilika da sudjeluju u donošenju odluka						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	7 2,5%	41 14,4%	65 22,9%	60 21,1%	52 18,3%	59 20,8%	284 100,0%
Da	4 2,9%	18 12,9%	28 20,0%	36 25,7%	20 14,3%	34 24,3%	140 100,0%
Total	11 2,6%	59 13,9%	93 21,9%	96 22,6%	72 17,0%	93 21,9%	424 100,0%

Hi-kvadrat 2,873, $p = 0,720$

Iz tablice 16. razvidno je kako gotovo dvije trećine (61,5%) učenika izražava neslaganje s tvrdnjom kako je učenicima pružena prilika da sudjeluju u donošenju odluka, dok se tek nešto malo više od trećine (38,5%) učenika slaže s tvrdnjom.

Situacija ostaje gotovo jednakapromotrimo li rezultate i subuzorka učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima. Dakle, gotovo dvije trećine (64,3%) učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanja učenika nad nastavnicima izražavaju neslaganje s tvrdnjom da im je pružena prilika da sudjeluju u donošenju odluka, a ponovno se tek nešto neznatno više od jedne trećine (35,7%) učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima slaže kako im je pružena prilika za sudjelovanje u donošenju odluka.

Prikazane rezultate treba promatrati u kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava, odnosno u skladu sa zakonima i propisima koji ne predviđaju učenike kao donositelje ili sudonositelje odluka, a čime se djelomično narušava pozitivna školska klima u zagrebačkim srednjim školama.

Veza između tvrdnji kako učenici jesu vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima, te da im je pružena prilika da sudjeluju u donošenju odluka nisu statistički značajno povezane.

5.4. Jasnoća, konzistentnost i korektnost pravila škole

Sljedeći niz tablica prikazuje povezanost činjenice jesu li ili nisu učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje te varijavli koje utječu na jasnoću, konzistentnost i korektnost pravila, kao jedne od komponentni školske klime.

Tablica 17. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-PRAVILA SU POŠTENI

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Pravila su poštena						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	34 12,1%	89 31,8%	97 34,6%	35 12,5%	11 3,9%	14 5,0%	280 100,0%
Da	18 12,9%	35 25,0%	34 24,3%	23 16,4%	9 6,4%	21 15,0%	140 100,0%
Total	52 12,4%	124 29,5%	131 31,2%	58 13,8%	20 4,8%	35 8,3%	420 100,0%

Hi-kvadrat 18,172, $p=0,003$

Povezanost varijabli iz tablice 17. statistički je iznimno značajna. Dakle, činjenica jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima uvelike utječe na njihovu percepciju pravednosti pravila škole.

Konkretnije, promatramo li ukupni uzorak ispitanih učenika uočavamo kako se gotovo tri četvrtine (73,1%) učenika slaže kako su pravila škole pravedna, dok se tek nešto malo više od četvrtine (26,9%) ispitanih učenika ne slaže da su pravila škole pravedna.

Zađemo li analizom usubuzorak učenika koji su vijedli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima uočavam kako broj onih koji se ne slažu s tvrdnjom da su pravila škole pravedna raste na nešto više od trećine (37,8%), dok broj onih koji se s navedenom tvrdnjom slažu pada nešto malo ispod dvije trećine (62,2%) ispitanika.

Navedena promjena u rezultatima ukazuje na narušenost školske klime u slučaju prisutnosti nasilnoga ponašanja učenika nad nastavnicima . Točnije, izgledno je da

učenici koji su svjedočili nasilju učenika nad nastavnicima, ili su za takav slučaj u svojoj školi barem čuli, pravila smatraju manje pravednima.

Tablica 18. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-SANKCIJE ZA KRŠENJE PRAVILA SU JEDNAKA ZA SVE

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Sankcije za kršenje pravila jednaka za sve						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	64 22,5%	51 17,9%	85 29,8%	38 13,3%	21 7,4%	26 9,1%	285 100,0%
Da	24 17,1%	27 19,3%	39 27,9%	14 10,0%	7 5,0%	29 20,7%	140 100,0%
Total	88 20,7%	78 18,4%	124 29,2%	52 12,2%	28 6,6%	55 12,9%	425 100,0%

Hi-kvadrat 12,903, $p=0,024$

Tablica 17. ukazuje na statistički značajnu povezanost varijabli kojima se utvrđuje jesu li ili nisu učenici vijeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima, te njihova percepcija jednakosti sankcija za kršenje školskih pravila škole za sve učenike.

Ukupno se 68,3% učenika slaže da su sankcije za kršenje školskih pravila jednaka za sve učenike, dok se nešto više od trećine (35,7%) s navedenim ne slaže.

Međutim u subuzorku ispitanika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima zabrinjava rezultat od 20,7%, gotovo jedna četvrtina, onih učenika koji se izrazito ne slažu s tim da su sankcije za kršenje školskih pravila jednaka za sve učenike.

Izravno ili sekundarno svjedočenje nasilnome ponašanju učenika nad nastavnicima, na temelju prethodno spomenute statističke značajnosti, zaista utječe na percepciju jednakosti sankcija za kršenje školskih pravila za sve učenike. Konkretnije, učenici na temelju iskustva manje vjeruju u jednakost sankcija, te time ukazuju na moguće propuste u uspostavljanju kvalitetne školske klime.

Tablica 18. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-SVI ZNAJU PRAVILA ŠKOLA

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Svi znaju pravila škole						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	34 12,0%	55 19,4%	105 37,1%	51 18,0%	22 7,8%	16 5,7%	283 100,0%
Da	26 18,3%	21 14,8%	36 25,4%	26 18,3%	14 9,9%	19 13,4%	142 100,0%
Total	60 14,1%	76 17,9%	141 33,2%	77 18,1%	36 8,5%	35 8,2%	425 100,0%

Hi-kvadrat 15,075, $p= 0,010$

Kontingencijskom tablicom 18. izražena je statistički značajna povezanost varijabli koje tiču toga jesu li učenici doživjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika, te smatraju li da svi znaju pravila škole.

U ukupnome uzorku ispitanika rezultati upućuju na to kako učenici većinom (65,5%) drže da su pravila svima poznata, dok ipak čak nešto malo više od trećine (34,8%) smatra kako pravila nisu svima poznata.

Među učenicima koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima, situacije se ipak nešto mijenja. Umanjuje se postotak (58,5%) učenika koji se slažu s tvrdnjom da svi znaju pravila škole, dok raste postotak (41,5%) učenika koji se s navedenom tvrdnjom ne slažu.

Rezultati na uzorku učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima upućuje na svjesnost i kritičko promišljanje razmuljivosti pravila kod učenika, imajući u vidu one koji su se nasilno ponašali nad nastavnicima.

**Tablica 19. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-NASTAVNICI
UČENICIMA OBJASNE ŠTO SE OD NJIH OČEKUJE**

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Nastavnici učenicima objasne što se od njih očekuje						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	51 17,9%	90 31,6%	103 36,1%	28 9,8%	6 2,1%	7 2,5%	285 100,0%
Da	16 11,3%	40 28,4%	51 36,2%	13 9,2%	10 7,1%	11 7,8%	141 100,0%
Total	67 15,7%	130 30,5%	154 36,2%	41 9,6%	16 3,8%	18 4,2%	426 100,0%

Hi-kvadrat 15,550, p= 0,008

Iz tablice 19. razvidno je kako u ukupnome uzorke ispitanih učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola čak iznimno visokih 82,4% učenika izražava slaganje s tvrdnjom da nastavnici učenicima objasne što se od njih očekuje. S navedenom tvrdnjom ne slaže se tek nešto više od šestine ispitanika (17,6%).

Nadalje, u razmatranju subuzorka učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima broj onih koji se ne slažu s tvrdnjom da nastavnici učenicima objasne što se od njih očekuje raste na gotovo jednu četvrtinu ili 24,1%, a onih koji se slažu s navedenom tvrdnjom, a također su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima pada na tri četvrtine, odnosno 75,9%.

Moguće je kako učenici koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima razloge takvih događaja dijelom pravdaju i uvjerenjem kako nastavnici ipak ne objaasne učenicima što se od njih očekuje.

Povezanost dviju varijabli u tablici 19. statistički je značajna.

Tablica 20. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-POSTUPCI VEZANI UZ PRIMJENA PRAVILA SU JASNI

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Postupci vezani uz primjena pravila su jasni						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	34 12,0%	77 27,1%	125 44,0%	32 11,3%	7 2,5%	9 3,2%	284 100,0%
Da	14 10,1%	29 21,0%	55 39,9%	21 15,2%	8 5,8%	11 8,0%	138 100,0%
Total	48 11,4%	106 25,1%	180 42,7%	53 12,6%	15 3,6%	20 4,7%	422 100,0%

Hi-kvadrat 10,598, $p = 0,060$

Varijable koje se odnose na jasnoću postupaka vezanih uz primjenu pravila te na to jesu li ili nisu učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima statistički nisu značajno povezane.

Ukupan uzorak donosi nešto više od tri četvrtine (79,2%) ispitanika koji se slažu kako su postupci vezani uz primjenu pravila jasni, dok se ostalih manje od četvrtine ispitanika (20,8%) s navedenom ne slaže.

Posebice je bitan rezultat, na subuzorku ispitanika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima, od 8% ispitanika, njih čak 11, koji se izričito ne slažu s tvrdnjom kako su postupci vezani uz primjenu pravila jasna.

Postojanje ispitanika u relaciji ovih dviju varijabli ukazuju na dodatnu potrebu pojašnjavanja postupaka vezanih uz primjenu pravila, kako bi se izbjeglo da još više učenika zbog nejasnoća svjedoči nasilju učenika nad nastavnicima, odnosno da se u okviru pozitivne školske klime navedeno oblik nasilja u potpunosti otkloni.

Tablica 21. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-SVIMA JE JASNO KOJA ĆE PONAŠANJA BITI NAGRAĐENA

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Svima je jasno koja će ponašanja biti nagrađena						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	57 20,1%	55 19,4%	96 33,8%	48 16,9%	16 5,6%	12 4,2%	284 100,0%
Da	28 20,3%	33 23,9%	39 28,3%	15 10,9%	6 4,3%	17 12,3%	138 100,0%
Total	85 20,1%	88 20,9%	135 32,0%	63 14,9%	22 5,2%	29 6,9%	422 100,0%

Hi-kvadrat 13,225, p= 0,021

Na temelju statistički značajne povezanosti varijable kojom se utvrđuje učenička percepcija jasnoće koja će ponašanja biti nagrađena u školi, te toga jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima u ukupnome uzorku uočavamo kako se skoro tri četvrtine (73%) ispitanih učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola slaže kako su svima jasna koja će ponašanja u školi biti nagrađena.

Među učenicima koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima situacija ostaje neprimijenjena, odnosno nešto neznatno manje od tri četvrtine (72,5%) učenika slaže se s tvrdnjom kako je u školi jasno koja će ponašanja biti nagrađena.

Ovakvim stavom, odnosno shvaćanjem nagrađivanoga ponašanja u školi od strane učenika, jasno je kako škole u dobroj mjeri uspješno učenicima ukazuju na to koji su očekivni obrasci ponašanja.

Tablica 22. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-LJUDI SU NA JEDNAK NAČIN NAGRAĐENI ZA JEDNAKE USPJEHE

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Ljudi su na jednak način nagrađeni za jednake uspjehe						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	36 12,7%	59 20,8%	70 24,7%	63 22,3%	26 9,2%	29 10,2%	283 100,0%
Da	13 9,5%	21 15,3%	33 24,1%	27 19,7%	15 10,9%	28 20,4%	137 100,0%
Total	49 11,7%	80 19,0%	103 24,5%	90 21,4%	41 9,8%	57 13,6%	420 100,0%

Hi-kvadrat 9,957, p= 0,076

Povezanost procjene učenika jesu li u školi svi nagrađeni za uspjehe na jednak način i toga jesu li vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima nije statistički povezana.

Međutim, razvidno je kako 54,7% učenika u ukupnome uzorku ispitanika izražava slaganje s tvrdnjom kako su u školi svi nagrađeni za uspjehe na jednak način, dok nešto manje od polovine (45,3%) ispitanika izražava neslaganje.

Kod subuzorka učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima, omjer je obrnut te se većina (51,1%) učenika ipak ne slaže s tvrdnjom kako su u školi za uspjehe svi narađeni na jednak način. Posebice zabrinjava podatak kako se čak 20,4% učenika s navedenom tvrdnjom izrazito ne slaže. Navedeni rezultat posljedica je očitoga nezadovoljstva jadtakostima nagrađivanja za uspjehe u školama, posebice ukoliko učenici znaju za slučajeve nasilnoga ponašanja učenika nad nastavnicima.

Tablica 23. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-U ŠKOLI SVI ZNAJU ŠTO SE I KADA RADI

	U školi svi znaju što se i kada radi						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	23 8,1%	55 19,4%	131 46,3%	43 15,2%	13 4,6%	18 6,4%	283 100,0%
Da	13 9,6%	26 19,3%	31 23,0%	36 26,7%	12 8,9%	17 12,6%	135 100,0%
Total	36 8,6%	81 19,4%	162 38,8%	79 18,9%	25 6,0%	35 8,4%	418 100,0%

Hi-kvadrat 26,498, p= 0,000

U ukupnome uzorku ispitanih učenika samo jeda trećina (33,2%) izražava neslaganje s tvrdnjom kako u školi svi znaju što se i kada radi, a čak dvije trećine ispitanika s navedenom tvrdnjom izražavaju slaganje.

Međutim, na ukupnome uzorku ispitanih učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima primjećujemo malu, ali značajnu promjenu. Naime, gotovo polovina (48,1%) ispitanika izražava neslaganje s tvrdnjom da svi u školi znaju što se i kada radi. Do promjene dolazi upravo zbog stečenih informacija o nasilnome ponašanju učenika nad nastavnicima, koje dovodi do znatne dezorganizacije i mogućeg poremećaja pozitivne školske klime te jasnoće, konzistentnosti i korektnosti pravila.

Obje varijable uspoređene u tablici 23. statistički su vrlo značajno povezane.

Tablica 24. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-LJUDI UPOZNATI KAKO ZASLUŽITI NAGRADU

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Ljudi upoznati kako zaslužiti nagradu						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	31 10,9%	70 24,6%	111 39,1%	36 12,7%	23 8,1%	13 4,6%	284 100,0%
Da	12 8,7%	24 17,4%	43 31,2%	27 19,6%	13 9,4%	19 13,8%	138 100,0%
Total	43 10,2%	94 22,3%	154 36,5%	63 14,9%	36 8,5%	32 7,6%	422 100,0%

Hi-kvadrat 17,731, $p = 0,003$

Varijbla kojom se ispituje jesu li učenici upoznati kako u školi zaslužiti nagradu statistički je značajno povezana s varijablom kojom ispitujuemo jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima.

Čak 69% ukupnoga uzorka ispitanih učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola izražava slaganja s time da su upoznati kako u školi zaslužiti nagradu, dok tek nešto manje od trećine ispitanika s navedenim izražava neslaganje.

No, među ispitanim učenicima koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima stav je znatno drugačiji. Konkretnije, gotovo polovina (42,7%) ispitanika navodi neslaganje s time da su upoznati kako u školi zaslužiti nagradu.

Dakle, pojava i suočavanje učenika sa slučajevima nasilnoga ponašanja učenika nad nastavnicima uvelike remeti pozitivne vrijednosti na temelju kojih se uspostavlja školska klima. Točnije, uslijed pojave navedenoga oblika nasilja dolazi do nesuglasja oko toga kako u školi zaslužiti nagradu.

Tablica 25. NASILJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA-POSTUPCI VEZANI UZ PRIMJENU PRAVILA SU ČESTO IGNORIRANI

Iskustvo nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima	Postupci vezani uz primjenu pravila su često ignorirani						Total
	Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem	
Ne	10 3,5%	37 13,0%	59 20,7%	103 36,1%	49 17,2%	27 9,5%	285 100,0%
Da	19 13,8%	27 19,6%	42 30,4%	27 19,6%	11 8,0%	12 8,7%	138 100,0%
Total	29 6,9%	64 15,1%	101 23,9%	130 30,7%	60 14,2%	39 9,2%	423 100,0%

Hi-kvadrat 34,574, p= 0,000

Iz tablice 25. razvidna je snažna statistički značajna povezanost percepcije ignoriranja postupaka vezanih uz primjenu pravila i toga jesu li ili nisu učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima.

Upravo na temelju statistički značajne povezanosti dviju varijabli dolazimo na ukupnome uzorku do neslaganja nešto malo više od polovine (54,1%) ispitanika s tvrdnjom kako se u školi postupci vezani uz pravila često ignorirana.

Među subskupinom učenika koja je vidjela ili čula za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima situacija se mijenja i ujedno ulijeva nadu da su škole u Gradu Zagrebu izgradile pozitivnu i čvrstu školsku klimu, te da ju takvom vide i učenici. Naime, čak se 54,1% ispitanih učenika ne slaže s tvrdnjom kako se u školi postupci vezani uz pravila ignoriraju.

Dakle, učenici koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima potvrđuju kako škole prilikom pojave ekscesa brinu da se postupci vezani uz primjenu postupaka konzistentno provode.

6. ZAKLJUČAK

6.1. Verifikacija hipoteza

Analiza te utvrđivanje povezanosti između školske klime i pojave nasilja učenika nad nastavnicima provedeno je na uzorku od 451 učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola.

Anketni upitnik sadržavao je 17 setova pitanja, a za potrebe analize korištene su 24, za ovu temu, relevantne varijable. Učenicima prisutnima na nastavi pristupljeno je nasumičnim odabirom tijekom prvog obrazovnog razdoblja školske godine 2017./2018. Pristupanje istraživanju bilo je posve anonimno i dobrovoljno.

Na temelju kontingencijskih tablica možemo donijeti odluku o privaćanju, odnosno neprihvatanju nultih hipoteza na kojima počiva ovo istraživanje.

Dakle, testiranjem povezanosti seta varijabli prve komponente školske klime, odnosa između nastavnika i učenika, te pojave nasilja učenika nad nastavnicima, odnosno toga jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilje učenika nad nastavnicima ustanovili smo kako prva nulta hipoteza (H1) nije potvrđena.

Nadalje, na temelju rezultata dobivenih iskazivanjem povezanosti seta varijabli koji se doticao odnosa među učenicima odbacujemo drugu nultu hipotezu (H2) o nepostojanju povezanosti između prirode odnosa među učenicima i toga jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje nad nastavnicima.

Međutim, rezultati povezanosti mjere do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka s činjenicom jesu li ili nisu učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima, odnosno statistički beznačajna povezanost dviju varijabli navodi nas da prihvatimo treću nultu hipotezu (H3). Konkretnije, ovo istraživanje pokazuje kako zaista ne postoji povezanost između toga jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima te mjere do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka.

Ipak, istraživanjem smo dokazali povezanost između činjenice jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika te mjere do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila, te smo na temelju toga odbacili četvrtu nultu hipotezu (H4).

6.2. Praktične implikacije rezultata istraživanja

Cilj ovoga rada bio je istražiti učestalost nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima u Gradu Zagrebu, na uzorku završnih razreda nekoliko srednjih škola, te utvrditi postoji li povezanost pojave takvoga oblika nasilnoga ponašanja s četiri komponente školske klime.

Rad polazi od hipoteza kako ne postoji povezanost između varijable kojom smo otvrđivali jesu li učenici čuli ili vidjeli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima te komponenti školske klime (priroda odnosa između nastavnika i učenika; priroda odnosa među učenicima; mjera do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka; mjera do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila).

Nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima manifestira se kroz pojavne oblike, a prema učestalosti, kao što smo ranije spomenuli, pojavljivanja dijelimo ih na pojedinačne i povremene (Espelage et al., 2013). Ovaj rad donosi binarnu distinkciju nasilja i dijeli ga na pojedinačne i povremene agresivne ispade, te na zlostavljanje.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 451 učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola, tijekom prvog obrazovnog razdoblja školske godine 2017./2018. Provođenju istraživanja pristupilo se uz prethodno prikupljene pristanke Gradskoga ureda za obrazovanje i ravnatelja škola čiji su učenici nasumično odabrani u uzorak.

Uz dopuštenje autora (Way, Reddy, Rhodes, 2007) za korištenje seta pitanja vezanih uz školsku klimu, upitniku su dodana specifična pitanja vezana uz pojavne oblike nasilja, nad nastavnicima, pitanja o nasilju na internetu, izvršavanju školskih obveza od strane

učenika te pitanja o kolektivnoj efikasnosti³ nastavnika, te sociodemografsko pitanje o karakterici spola ispitanika.

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na povezanost tri od četiri komponente školske klime s time jesu li učenici vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima.

Koncept školske klime nije empirijski istražen niti je ikada konceptualno primijenjen na obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj. Stoga, ovo istraživanje nosi posebnost prvog istraživanja školske klime u Republici Hrvatskoj. Osim doprinosa sociologiji, ovo istraživanje uvlika doprinosi pedagogiji, te menadžmentu suvremenih škola.

Uspostavljeni školski programi prevencije nasilja općenito su uspješni pri reduciranju uobičajenih tipova agresivnoga ponašanja, no pokazalo se kako nijedan od programa nije direktno usmjeren na nasilje usmjereno prema nastavnicima (Espelage et al., 2013).

Rezultati prikazani u ovome radu mogu imati praktične implikacije jer je temeljem dobivenih podataka moguće sagledati mjeru u kojoj koncept školske klime utječe na pojavu nasilnoga ponašanja učenika nad nastavnicima. Osim podatka o broju učenika koja je vidjela ili čula za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima, rad donosi usporedbu procjene komponenta školske klime od strane učenika na razini ukupnoga uzorka, ali prikazuje i povremene promjene percepcije na uzorku učenika koji su vidjeli ili čuli za nasilno ponašanje učenika nad nastavnicima. Školama je na temelju ovoga istraživanja pružena mogućnost učinkovitije prevencije pojave nasilnoga ponašanja učenika nad nastavnicima, ali i jačanja elemenata školske klime na temelju uvida u raščlanjene komponente koncepta. Dakle, pedagoškim dizajnom i čvrstom implementacijom koncepta školske klime, škole mogu podići razinu sigurnosti nastavnika, ali i učvrstiti pozitivne temelje školske klime, odnosno školskoga ozračja. Nadalje, rezultati ovoga istraživanja, posebice nakon poduzetih promjena po istraživanju u školama od velike su sigurnosti od učenika, jer će se učenici u školama osjećati ugodnije, ulagat će dovoljno napora u obveze, stvorit će bolje međusobne odnose te odnose s nastavnicima, te će ostati manje, gotovo ništa, prostora za pojavu nasilnoga ponašanja prema nastavnicima.

³ Set pitanja vezan uz kolektivnu efikasnost korišten je uz pisanu dozvolu autora pitanja profesora dr. Garyja D. Gottfredsona sa Sveučilista u Marylandu. Pisana dozvola pribavljena je u travnju 2017. godine.

Kao što je ranije spomenuto, u okvirima školskih primarnih napora prevencije, preporuča se da škole same dizajniraju sveobuhvatne, integrirane, višesmjerne modele prevencije koji će promovirati akademski i socijalni uspjeh kroz jasno prezentirana očekivana ponašanja (Lane et al., 2010, prema Espelage et al., 2013).

Uspostavljanje pozitivne i podrupiruće školske klime, transparentna i konzistentna školska pravila, uključivanje učenika i njihovih roditelja u donošenje odluka, ohrabrivanje učenika za sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima mogu uvelike pomoći u prevenciji školskoga nasilja (Ozdemir, 2012), pa tako i nasilja učenik prema nastavnicima.

7. POPIS KORIŠTENE LITERATURE

1. Bilić, V (2000). Nasilno i nekorektno postupanje prema nastavnicima u školi. U: Vrgoč, H. (ur.) *Nasilje i nasilno ponašanje u školi/vrtiću/učeničkom domu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
2. Bilić, V., Buljan Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada slap.
3. Chen, J.-K., Astor, R. A. (2009) Student's Reports of Violence Against Teachers in Taiwanese Schools. *Journal of School Violence*, 8:2-17
4. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 11(1): 180-213
5. DeWitt, P., Slade, S. (2014). *School climate change: how do I build a positive environment for learning?* Virginia: ASCD
6. Espelage, D., Anderman, E. M., Evanell Brown, V., Jones, A., Lynne Lane, K., McMahon, S., Reddy, L. A., Reynolds, C. R. (2013). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers – Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. *American Psychologist*, Vol. 68, No. 2, 75-87, doi: 10.1037/a0031307
7. Garrett, L. (2012) The Student Bullying of Teachers: An Exploration of the Nature of the Phenomenon and the Way in Which it is Experienced by Teachers. *The online postgraduate journal of the College of Arts, Celtic Studies and Social Sciences*, 19-40
8. Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2000) Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. Vol. 37, No. 2, 497-507
9. Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2004) Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*. Vol. 33, No. 3, 3-13
10. Jvetic, B., Stanisavljević Petrović, Z., Stanković, Z. (2014) Victims or Bullies – Students or Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141:587-596

11. Labaš, D., Marinčić, P. (2018) Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*. Vol. 12, Br. 15: 1-31
12. Lokmić, M., Opić, S., Bilić, V. (2013). Violence against teachers – rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*. 1(2)
13. McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., Brown, V. (2014) Violence directed against teachers: results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7):753-766
14. Ozdemir, S. M. (2012) An investigation of violence against teachers in turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1):51-62
15. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga
16. Ozkilic, R., Kartal H. (2012) Teacher bullied by their students: how their classes influenced being bullied? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 46:3435-3439
17. Reddy, L. A., Espelage, D., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Evannell Brown, V., Reynolds, C. R., Jones, A., Kanrich, J. (2013) Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task Force. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(4):231-245
18. Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Canberra: Attorney-General's Department.
19. Steffgen, G., Ewen, N. (2007) Teachers as victims of school violence – the influence of strain and school culture. *International journal on Violence and School*, 3:81-93
20. Way, N., Ranjini, R., Rhodes, J. (2007). Student's Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*. 40:194-213

8. ZAHVALE

Zahvaljujem Gradskome uredu za obrazovanje Grada Zagreba za podršku u realizaciji istraživanja koje je sastavni dio ovoga rada.

Zahvaljujem ravnateljima i ravnateljicama II. gimnazije, III. gimnazije, Srednje škole Jelkovec, Elektrostrojarske obrtničke škole, te Industrijske strojarske škole na nesebično odvojenom vremenu te pristanku na provedbu istraživanja u njihovim školama. Ujedno zahvaljujem svim nastavnicima i učenicima na sudjelovanju u istraživanju.

9. SAŽETAK

NASILNO PONAŠANJE UČENIKA PREMA NASTAVNICIMA U RELACIJI SA ŠKOLSKOM KLIMOM

Marko Prpić

Istraživanje nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima rastući je, te do sad nedovoljno istraženi problem školstva svugdje u svijetu, pa tako i u Hrvatskoj. Ovaj rad donosi jedinstvenu analizu utjecaja školske klime, sa svoje četiri komponente (priroda odnosa između nastavnika i učenika; priroda odnosa među učenicima; mjera do koje je dozvoljena autonomija učenika pri donošenju odluka; jasnoća, konzistentnost i korektnost pravila škole), na pojavu nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima. Istraživanje je temeljeno na četiri nulte hipoteze, koje negiraju povezanost pojave nasilnoga ponašanja učenika s pojedinim komponentama školske klime, a provedeno je na uzorku ispitanika koji je sačinjen od 451 učenika završnih razreda zagrebačkih srednjih škola. Rezultati ukazuju na to kako gotovo trećina učenika ima iskustva s nasilnim ponašanjem učenika prema nastavnicima, odnosno da zna za takve oblike školskoga nasilja. Također, rezultati analize tablica kontingencije i hi-kvadrat testova pokazuju kako postoji statistički značajna povezanost između pojave nasilnoga ponašanja učenika nad nastavnicima te prirode odnosa između nastavnika i učenika, prirode odnosa među učenicima, te jasnoće, konzistentnosti i korektnosti pravila koje škola pruža. Hipoteza koja tvrdi kako ne postoji povezanost između mjere do koje je dozvoljena autonomija učenika pri donošenju odluka i pojave nasilnoga ponašanja učenika prema nastavnicima je prihvaćena, jer analiza nije pokazala statistički značajnu povezanost. Istraživanje ovakvoga tipa ima značajne praktične implikacije na sigurnost škola, jer ukazuje na potrebu kvalitetnoga dizajniranja školske klime u zagrebačkim srednjim školama.

Ključne riječi: Školska klima, nasilje, učenici, nastavnici

10. SUMMARY

PUPILS VIOLENT BEHAVIOR AGAINST TEACHERS IN RELATION TO SCHOOL CLIMATE

Marko Prpić

Research of the violent behaviour of students against teachers is growing problem in education and is so far scarcely explored everywhere in the world, as well as in Croatia. This paper provides a unique analysis of the impact of the school climate, with its four components (the nature of the relationship between teachers and pupils, the nature of student relations, the degree to which students' autonomy is allowed in decision making, the clarity, consistency and correctness of school rules), on the phenomenon of violent behaviour disciplines against teachers. The research is based on four null hypotheses that deny the correlation of the violent behaviour of students with individual components of the school climate and was conducted on a sample of 451 graduate pupils in Zagreb's secondary schools. The results indicate that almost a third of the students have experienced violent behaviour of students against teachers, that is, they know about such forms of school violence. The results of the analysis of the contingency tables and the Chi-square test reveal that there is a statistically significant correlation between the violent behaviour of the pupils against the teachers and the nature of the relationship between the teacher and the pupil, the nature of the student's relationship, and the clarity, consistency and correctness of the rules provided by the school. The hypothesis that states there is no correlation between the measure to which the autonomy of students is allowed to make decisions and the appearance of violent behaviour of students against teachers is accepted because the analysis did not show statistically significant correlation. Research of this type has significant practical implications for school security, as it points to the need for a high-quality school climate design in secondary schools in Zagreb.

Key words: School Climate, Violence, Students, Teachers

11. PRILOZI

11.1. Upitnik

UČENICI



Poštovana, poštovani,

pozvani ste na sudjelovanje u istraživanju nekih oblika nasilnog ponašanja učenika u relaciji sa školskom klimom. Ako ste voljni sudjelovati u toj studiji, molimo Vas da u cijelosti ispunite upitnik u nastavku.

Svi odgovori su anonimni. Molimo Vas da ne ostavljate nikakve tragove na upitniku kako bi se onemogućila identifikacija. Nema nikakvih rizika povezanih sa sudjelovanjem u ovom istraživanju. Iako Vi osobno nećete imati koristi od sudjelovanja u istraživanju, Vaše sudjelovanje može pridonijeti boljem razumijevanju odnosa učenika i nastavnika unutar škole. Vaše je sudjelovanje dobrovoljno i možete odabrati da ne sudjelujete, ne odgovorite na određena pitanja ili možete odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku, bez ikakvih negativnih posljedica.

U ovom nas istraživanju zanima isključivo Vaše osobno mišljenje na temelju Vašeg osobnog iskustva.

Izrazi koji se koriste u ovome upitniku, a koji imaju rodno značenje, bez obzira jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

Molimo Vas da dalje slijedite upute koje se nalaze u upitniku.

Srdačno,

Izv. prof. dr. Irena Cajner Mraović

Na sljedeća pitanja moguće je odabrati samo jedan od ponuđenih odgovora. Odabrani odgovor označi s X.

1. Kolektivna efikasnost

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi put će mu nastavnici pojasniti na drukčiji način.						
2.	Nastavnici u ovoj školi vješti su u više metoda podučavanja.						
3.	Nastavnici u ovoj školi dobro su pripremljeni za predavanje svoga predmeta.						
4.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su kako svaki učenik može svladati gradivo.						
5.	Ako učenik ne želi učiti nastavnici u ovoj školi odustanu od njega.						
6.	Nastavnici u ovoj školi ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika.						
7.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem.						
8.	Nastavnici u ovoj školi na različite načine potiču učenike na učenje.						
9.	Nastavnici u ovoj školi mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima.						
10.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su da će uspjeti motivirati svoje učenike.						
11.	Nedostatak nastavnih materijala i pribora otežava podučavanja.						
12.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom.						

13.	Nastavnici u ovoj školi smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti.						
14.	Kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i proces učenja.						
15.	Zloraba droga i alkohola u okruženju škole otežava učenje učenicima.						
16.	Ova škola surađuje sa zajednicom i time omogućuje učenicima da uspješno uče.						
17.	Učenici u ovoj školi nisu motivirani za učenje.						
18.	Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost.						
19.	Nastavnici u ovoj školi trebaju više iskustva kako bi znali nositi se s takvim učenicima.						

2. Priroda odnosa između nastavnika i učenika

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	U ovoj školi učenici poštuju nastavnike.						
2.	U ovoj školi nastavnici brinu o učenicima.						
3.	U ovoj školi nastavnici pridonose tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi.						

3. Priroda odnosa među učenicima

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	U ovoj se školi učenici međusobno poštuju.						
2.	U ovoj si školi učenici međusobno pomažu.						
3.	Učenici se u ovoj školi zaista trude dobiti najbolje moguće ocjene.						
4.	Učenici u ovoj školi ulažu mnogo energije u ono što čine.						
5.	Učenici u ovoj školi su brižne osobe.						
6.	Učenici u ovoj školi se teško međusobno slažu.						
7.	U ovoj školi učenici si međusobno vjeruju.						

4. Mjera do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Učenici u ovoj školi imaju priliku predlagati aktivnosti na nastavnom satu.						
2.	U ovoj školi učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila.						
3.	Učenicima u ovoj školi pružena je prilika da sudjeluju u donošenju odluka.						

5. Mjera do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Pravila ove škole su poštena.						

2.	Sankcije za kršenje školskih pravila ove škole jednake su bez obzira na to tko ste.						
3.	Svi znaju koja su pravila ove škole.						
4.	Nastavnici u ovoj školi učenicima objasne što se od njih očekuje.						
5.	U ovoj školi postupci vezani uz primjenu pravila su jasni.						
6.	Svima je jasno koja će ponašanja biti nagrađena u ovoj školi.						
7.	U ovoj školi, ljudi su na jednak način nagrađeni za jednake uspjehe.						
8.	U ovoj školi znaju što se i kada čini.						
9.	U ovoj su školi ljudi upoznati s time kako zaslužiti nagradu.						
10.	Postupci vezani uz primjenu pravila su često ignorirani u ovoj školi.						

6. Izvršavanje školskih obveza

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Učenici u ovoj školi učenici aktivno sudjeluju u nastavi.						
2.	Učenici u ovoj školi redovito izvršavaju zadatke.						
3.	Učenici u ovoj školi rado uče.						
4.	Učenici u ovoj školi rado čitaju.						
5.	Učenici u ovoj školi imaju pozitivan stav prema lektiri						
6.	Učenici u ovoj školi redovito čitaju lektiru.						
7.	Učenici u ovoj školi redovito samostalno izvršavaju zadatke vezane uz lektiru.						
8.	Učenici u ovoj školi iskazuju želju za čitanjem lektira određenih sadržaja.						

9.	U ovoj školi nastavnici prihvaćaju prijedloge učenika pri odabiru lektirnih djela.						
----	--	--	--	--	--	--	--

7. Nasilje

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	U ovoj se školi učenici međusobno nazivaju pogrđnim imenima.						
2.	U ovoj školi učenici nastavnike nazivaju pogrđnim imenima.						
3.	U ovoj se školi učenici loše ponašaju jedni prema drugima.						
4.	U ovoj se školi učenici loše ponašaju prema nastavnicima.						
5.	Neki učenici u ovoj školi govore da će tući ili udarati druge učenike.						
6.	Neki učenici u ovoj školi govore da će tući ili udarati nastavnike.						
7.	U ovoj školi postoje učenici koji izazivaju druge učenike.						
8.	U ovoj školi postoje učenici koji izazivaju nastavnike.						
9.	U ovoj školi učenici pokazuju uvredljive geste drugim učenicima.						
10.	U ovoj školi učenici pokazuju uvredljive geste nastavnicima.						
11.	U ovoj školi su česte svade između učenika.						
12.	U ovoj školi su česte svade između nastavnika.						
13.	U ovoj školi su česte svade između učenika i nastavnika.						
14.	U ovoj školi neki učenici nose oružje ili noževe.						

15.	Netko mi je u ovoj školi ponudio ili pokušao prodati drogu.						
16.	U školu nosim nešto čime se mogu zaštititi, ako me netko napadne.						
17.	U ovoj školi netko od učenika mi je prijetio da će me ozlijediti.						
18.	U ovoj školi netko od učenika me fizički napao.						
19.	U ovoj sam školi u strahu od toga da će me netko od učenika ozlijediti ili me uznemiravati.						

8. Sjetite se kada si zadnji put vidio nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima ili si o tome čuo. Što si učinio?

Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Nisam vidio ni čuo za slučajeve nasilnog ponašanja učenika nad nastavnicima.	
Nisam učinio ništa po tom pitanju.	
Rekao sam roditeljima ili skrbnicima o tome.	
Rekao sam drugome nastavniku.	
Rekao sam ravnatelju ili školskom pedagogu/psihologu.	
Rekao sam nekoj od odraslih osoba u školi.	
Rekao sam nekoj od odraslih osoba izvan škole.	
Rekao sam drugome učeniku o tome.	
U tome sam trenutku sam pomogao nastavniku koji je bio žrtva nasilnog ponašanje učenika.	
Kasnije sam pomogao nastavniku koji je bio žrtva nasilnog ponašanje učenika.	
Stajao sam i promatrao.	
Zbijao sam šale na račun tog događaja.	
Pridružio sam se osobi koja je bila nasilna prema nastavniku.	
Pronašao sam nekoga tko bih događaj mogao zaustaviti.	
Podržao sam učenika koji je bio nasilan prema nastavniku.	
Nisam podržao učenika koji je bio nasilan prema nastavniku.	

9. Ako nisi ništa učinio kada si vidio nasilno ponašanje učenika prema nastavniku, koji je razlog tome?

Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Nisam se htio miješati.	
Bilo me strah.	
Ne znam što učiniti ili kome se obratiti u takvoj situaciji.	

Mislio sam da, ako kažem nekome, se neće učiniti ništa po tom pitanju.	
Ne volim govoriti drugima.	
Nisam mislio da je nasilje bilo toliko strašno.	
Taj me se problem nije ticao.	
Nisam htio upasti u nevolje govoreći nekome o tome.	
Mislio sam da moje uplitanje u situaciju ne bi imalo svrhe.	
Mislio sam da bih mogao biti žrtvom nasilja ako bih pokušao pomoći.	
Nešto drugo (navedi):	

10. Virtualno nasilje

Imaš li iskustvo s nekim od navedenih oblika ponašanja bez obzira na tvoju ulogu u tome (počinitelj, žrtva, promatrač)? Na svaku tvrdnju možeš označiti s X samo jedan odgovor.

		DA	NE
1.	Slanje anonimnih poruka mržnje.		
2.	Poticanje grupne mržnje.		
3.	Širenje nasilnih i uvredljivih komentara o vršnjaku.		
4.	Kreiranje internetskih stranica (blogova) koje sadrže priče, crteže, slike i šale na račun vršnjaka.		
5.	Slanje tuđih fotografija te traženje ostalih da ih procjenjuju po određenim karakteristikama.		
6.	Otkrivanje osobnih informacija o drugima.		
7.	„Provaljivanje“ u tuđe profile na društvenim mrežama.		
8.	Slanje zlobnih i neugodnih sadržaja o drugima.		
9.	Prijetnje.		
10.	Otvaranje lažnih profila na društvenim mrežama pod tužim imenom.		
11.	Uvredljiva komunikacija u tuđe ime na društvenim mrežama.		
12.	Zlonamjerno pisanje ružnih komentara na fotografije i statuse koje objavi žrtva.		

11. Navedi društvene mreže kojima se koristiš.

12. Navedi društvenu mrežu kojom se koristiš najčešće.

13. Koliko prosječno sati dnevno provodiš na internetu (računalo, mobitel)?

- a. manje od pola sata b. od pola sata do 2 sata c. od 2 sata do 4 sati
d. od 4 sata i više

14. Sjeti se kada si se na društvenim mrežama susreo s najtežim oblikom nasilja prema nekome iz škole ili nekome koga poznajete. Označi kako si tom prilikom postupio. Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Nisam vidio ni čuo za slučajeve nasilnog ponašanja na društvenim mrežama.	
Ignoriram	
Aktivno sudjelujem pod svojim profilom (pisanje, uključivanje u nasilje)	
Aktivno sudjelujem sa lažnog profila	
Pasivno sudjelujem (čitanje, prepričavanje)	
Omalovažavam one koji se ne uključuju u nasilje	
Potičem druge da se uključuju u nasilje	
Žao mi je žrtve	
Želim pomoći žrtvi	
Obratim se roditeljima	
Obratim se nastavniku	
Obratim se nekom drugom djelatniku u školi	
Pišem poruku podrške žrtvi	
Na društvenoj mreži javno stajem u obranu žrtve	
Suprotstavljam se pokretaču nasilja, ukazujući da takvo ponašanje nije u redu	

15. Ako u prethodnoj situaciji nisi učinio ništa, koji je razlog tome?
Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Bojao sam se da će se saznati i da ću i sama postati žrtva	
Nisam vidio smisla u tome	
Mislio sam da se ništa neće učiniti po tom pitanju.	
Nisam se htjela miješati.	

Dok se ne događa meni, svejedno mi je.	
Nije to ništa strašno, ne može nikome naštetiti.	
Žrtve su si ionako same krive.	
Nisam znao kome se obratiti u toj situaciji.	
Nadao sam se da će što prije završiti, pa neću morati ništa učiniti.	
Ako je većina bila protiv nekoga, onda sam bio i ja. Htio sam se uklopiti.	
Nešto drugo (navedi):	

16. Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tvoju školu.

U školi na satu razredne zajednice govorimo o problemu nasilja.	
U školi se govori o problemu nasilja na društvenim mrežama.	
U školi se održavaju radionice i projekti na temu nasilja na društvenim mrežama.	

17. Zaokruži kojeg si spola.

M Ž

Hvala na sudjelovanju u ovom istraživanju!