

Prepoznavanje i reagiranje budućih učitelja razredne nastave na vršnjačko zlostavljanje

UDK: 364.271-053.5
Izvorni znanstveni članak
Primljeno: 29. 08. 2014.



Mr. Nikolina Dolački¹
OŠ *Josip Račić*, Zagreb
nikolina.dolacki@yahoo.com



Izv. prof. dr. sc. Tajana Ljubin Golub²
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
tajana.ljubingolub@ufzg.hr

Sažetak

Rad ispituje reakcije budućih učitelja na incidente vršnjačkog zlostavljanja opisane u vinjetama. Uzorak čine studenti koji se obrazuju za učitelje razredne nastave u osnovnoj školi na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, Hrvatska (poučavaju učenike stare 7 - 10 godina) (N=166; 97% ženskih ispitanika). Prezentirane su vinjete koje prikazuju verbalno, fizičko i relacijsko zlostavljanje u dvije varijante: u jednoj su i zlostavljač i žrtva bili dječaci, a u drugoj djevojčice. 39% ispitanika točno percipira relacijsko zlostavljanje, dok 73% točno kvalificira verbalno zlostavljanje. Relacijsko zlostavljanje se procjenjuje

¹ Nikolina Dolački rođena je 1987. godine u Zagrebu. Diplomirala je razrednu nastavu, modul hrvatski jezik, na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu te stekla titulu magistre primarnog obrazovanja. Trenutno je zaposlena kao učiteljica razredne nastave.

² Tajana Ljubin Golub je (su)autorica više od šezdeset znanstvenih i stručnih radova iz psihologije. Znanstveni interesi su joj u području forenzičke psihologije, a u novije vrijeme i edukacijske psihologije, posebno istraživanja zanesenosti u učenju.

najmanje teškim ponašanjem od sva tri tipa zlostavljanja. Za relacijsko zlostavljanje ispitanici su preporučivali manju razinu intervencije učitelja nego za verbalno i fizičko zlostavljanje.

Nije bilo razlike u težini procijenjenih incidenata, niti u težini preporučenih reakcija učitelja ovisno o tome je li zlostavljanje bilo između dječaka ili između djevojčica. Raspravljane su implikacije rezultata na edukaciju učitelja o postupanju u vršnjačkom zlostavljanju.

Ključne riječi: buling, vršnjačko zlostavljanje, teacher response, budući učitelji

Uvod

Vršnjačko zlostavljanje (u engleskoj literaturi koriste se termini *bullying*, *peer abuse*) je posebna kategorija agresivnog ponašanja učenika ili grupe učenika, koje osim što je izvedeno sa svrhom da se drugu osobu povrijedi, ponizi ili podloži, ujedno je i sustavno i dugotrajno, a počinitelj i žrtva nisu izjednačeni po moći te se stoga žrtva nije u mogućnosti obraniti (Olweus, 1993./1998.; Rigby, 1996./2006.). Budući da se trajno pojavljuje u različitim kulturama već duže vrijeme predmet je brojnih istraživanja (za pregled vidi Hong i Espelage, 2012.; Berger, 2007.; Swearer, Espelage, Vaillancourt i Hymel, 2010.). Učestalost ovog tipa viktimizacije varira ovisno o kulturi, dobi ispitanika i primijenjenoj metodologiji. Primjerice, u Velikoj Britaniji je viktimizirano 27% osnovnoškolske djece i 10% polaznika srednjih škola (Whitney i Smith, 1993.), u Irskoj 13% djece u osnovnoj školi i 5% učenika u srednjim školama (O'Moore, 2000.); u Grčkoj su ti postoci 11,9% i 6,1% za osnovne i srednje škole (Sapouna, 2008.). Vršnjačko zlostavljanje prisutno je i u Americi, gdje nedavno istraživanje pokazuje da je 19% djece viktimizirano prije njihove dvanaeste godine (Wong i Schonlau, 2013.). Prema podacima UNICEF-a (Pregrad, 2010.) dobivenim tijekom proljeća 2004. godine na 23.342 učenika osnovnih i 3.974 učenika srednjih škola u Hrvatskoj, odnosno 84 osnovne i 9 srednjih škola, prosječno je 10,4% učenika bilo izloženo zlostavljanju, pri čemu je doživljeno zlostavljanje operacionalizirano kao doživljeno nasilničko ponašanje učestalosti najmanje 2 do 3 puta mjesečno ili više. Iako školska zajednica (osoblje škole i roditelji učenika) obično podcjenjuje težinu zlostavljanja smatrajući da su zlostavljanje i socijalno nasilje blaži do umjereno teški problemi, učenici procjenjuju da ono predstavlja teži problem (Cohen, 2006.).

Zlostavljanje obuhvaća široku lepezu negativnih radnji. Fizičko zlostavljanje (FZ) uključuje ponašanja kao što su udaranje, guranje, iznuđivanje novca od vršnjaka, uništavanje tuđih stvari. Najčešće je verbalno zlostavljanje (VZ) koje se očituje

kao verbalna agresija i agresivna komunikacija kao što je ismijavanje drugog učenika, nazivanje učenika pogrdnim imenima, prijetnje, ucjene (Olweus, 1998.). Razlikuje se i relacijsko zlostavljanje (RZ) koje obuhvaća prikrivena agresivna ponašanja kao što su izbacivanje drugih iz igre, ignoriranje druge osobe, širenje glasina i laži o drugoj osobi.

Vršnjačko zlostavljanje započinje u predškolskoj dobi (Jansen i sur., 2012.), najizraženije je u višim razredima osnovne škole (Buljan Flander, Durman Marijanović i Ćorić Špoljar, 2007.), a učestalost opada tijekom srednje škole i razdoblja studiranja (za pregled vidi u Berger, 2007.; Sesar, 2011.) Nažalost, postoji tendencija da zlostavljanje perzistira: longitudinalno istraživanje provedeno kroz 8 godina pokazalo je da postoji povezanost počinjenog zlostavljanja u dobi od 8 godina s počinjenim zlostavljanjem u dobi od 16 godina, kao i povezanost doživljenog zlostavljanja u dobi od 8 i 16 godina (Sourander, Helstela, Helenius i Piha, 2000.).

Vršnjačko zlostavljanje ima niz neposrednih kao i dugotrajnih posljedica. U školskom kontekstu stvara razrednu okolinu koja nije poticajna za učenje (Lacey i Cornell, 2013.), a jake emocionalne reakcije učenika koji je zlostavljan mogu uzrokovati da dijete zbog straha izostaje iz škole (Benbenishty i Astor, 2005.) te ima slabije akademsko postignuće (Glew, Fan, Katon, Rivara i Kernic, 2005.; Juvonen, Wang i Espinoza, 2011.; Ma, Phelps, Lerner i Lerner, 2009.). Doživljeno vršnjačko zlostavljanje povezano je s niskim samopoimanjem i odbacivanjem od strane vršnjaka (Boulton, Smith i Cowie, 2010.; Crick i Grotpeter, 1996.) i predstavlja rizični faktor za napuštanje škole (Cornell, Gregory, Huang i Fan, 2013.), uzimanje sredstva ovisnosti (Tharp-Taylor, Haviland i D'Amico, 2009.; Kim, Catalano, Haggerty i Abbott, 2011.) i delinkvenciju (Wong i Schonlau, 2013.). Doživljeno zlostavljanje od strane vršnjaka predstavlja rizik za slabo mentalno i fizičko zdravlje (Rigby, 2000.; Gini, 2013.), pogotovo za razvoj depresije (Kaltiala-Heino i Fröjd, 2011.) i simptoma PTSD (Idsoe, Dyregrov i Idsoe, 2012.), a moguće posljedice uključuju čak i suicid (Klomek, Sourander i Gould, 2011.). Naročite posljedice trpe žrtve kroničnog zlostavljanja (Kochenderfer-Ladd i Wardrop, 2001.; Takizawa, Maughan i Arseneault, 2014.).

S druge strane, zlostavljačko ponašanje povezano je sa eksternaliziranim smetnjama kao što su agresivnost i antisocijalno ponašanje (Juvonen i Graham, 2014.), uzimanjem alkohola i kanabisa (Garcia-Contiente, Pérez-Giménez, Espelt i Nebot Adell, 2013.; Radliff, Wheaton, Robinson i Morris, 2012.), no i s depresivnim simptomima te ljutitošću (Espelage, Bosworth i Simon, 2001.) i predstavlja rizik za daljnje antisocijalno i nasilno ponašanje (Rigby, 2003.) te kasniji opći i nasilnički kriminalitet (Olweus, 2011.; Sourander i sur., 2006.). Primjerice, recentno longitudinalno istraživanje (Olweus, 2011.) koje je pratilo osobe od adolescencije do odrasle dobi

pokazalo je da je zlostavlačko ponašanje u ranoj adolescenciji prediktivno za kasniji kriminalitet i 55% školskih zlostavlača bilo je u kasnijoj dobi osuđeno zbog jednog ili više kaznenog djela, a njih 36% za najmanje tri kaznena djela.

Zlostavljanje među vršnjacima ovisi i o nizu kontekstualnih faktora, kao što su roditeljska podrška, emocionalna toplina i reakcije učitelja te školska klima i prevencija na razini škole. Djeca su manje uključena u vršnjačko zlostavljanje kada roditelji pružaju djetetu veću emocionalnu podršku, kada je školska klima pozitivnija, učitelji aktivno zainteresirani za svoje učenike te kada učenici imaju osjećaj pravednosti (Wang, Iannotti i Nansel, 2009.; Barboza i sur., 2009.; Guerra, Williams i Sadek, 2011.; Gage, Prykanovski i Larson, 2014.; Waasdorp, Pas, O'Brenna i Bradshaw, 2011.; Gendron, Williams i Guerra, 2011.). Školska klima i preventivski postupci na razini škole također mogu doprinijeti smanjenju vršnjačkog zlostavljanja (Kyriakides i Creemers, 2012).

Zbog svega navedenog razvijeni su programi usmjereni na prevenciju zlostavljanja (Ttofi i Farrington, 2011.; Howe, Wright Marini, Haymes i Tenor, 2013.; Pregrad, 2010.; Marušić i Pavin Ivanec, 2007.; Maleš i Stričević, 2005). Takvi programi, npr. Olweusov (1998.) obično u sebi sadrže proaktivni tip intervencije usmjeren na to da do zlostavljanja niti ne dođe, kao što je primjerice edukacija školske zajednice, zajedno s reaktivnim tipom intervencije usmjerenom na aktivnosti za zaustavljanje zlostavljanja. U programima prevencije uloga učitelja je od presudne važnosti.

Uloga učitelja u sprečavanju vršnjačkog nasilja

Učitelji imaju izrazito važnu ulogu u školskom životu učenika, socioemocionalnom razvoju i važnu ulogu u prevenciji zlostavljanja. Učiteljska briga i podrška učenicima smanjuje učeničku delinkvenciju i agresiju (Reinke i Herman, 2002.) i rizik od zlostavljanja (Natvig, Albrektsen i Qvarnstrom, 2001.). Učitelji su u specifičnoj situaciji jer mogu primijetiti nasilje u školi, pogotovo u razredu te ga prevenirati i/ili zaustaviti kad ga primijete (Crothers, Kolbert i Barker, 2006.). Međutim, izgleda da učitelji ne reagiraju na agresivno ponašanje među učenicima koliko bi trebali. Craig i Pepler (1998.) proveli su istraživanje u kojem su 48 sati opservirali učenike za vrijeme igre u školskom dvorištu i za vrijeme ručka u 65 osnovnih škola. Ustanovili su da se svaki sat desi prosječno 6.5 epizoda vršnjačkog zlostavljanja te da se u 84% tih epizoda zlostavljanja radilo o agresiji otvorenog tipa, uz prisustvo drugih osoba, bilo vršnjaka i/ili odraslih osoba. Najvažnije, školsko osoblje reagiralo je u samo 25% slučajeva zlostavljanja kojem su prisustvovali (Craig i Pepler, 1998.). Neadekvante reakcije učitelja na zlostavljanje mogu obeshrabriti učenike da potraže pomoć od učitelja, pa ne čudi nalaz da je nereagiranje učitelja na nasilje povezano s višom razinom viktimizacije učenika (Marachi, Astor i Benbenishty, 2007.).

Uz to, izgleda da je percepcija učitelja i učenika o reakcijama učitelja na zlostavljanje različita. Većina učitelja (85%) izjavljuju da u takvim situacijama reagiraju "uvijek" ili "često", dok učenici pak drže da samo manjina učitelja (35%) intervenira kada se desi vršnjačko zlostavljanje (Pepler, Craig, Ziegler i Charach, 1994.). Istraživanje u Hrvatskoj koje je proveo UNICEF 2004. godine sugerira da učitelji polovično reagiraju na zlostavljanje u školi, tj. sa stajališta učenika svega 49,81% učitelja često ili vrlo često reagira, dok njih 15,47% u pravilu uopće ne reagira na problem zlostavljanja. Iste godine provedeno je istraživanje i na učiteljima te je utvrđeno da se samo 34,8% učitelja smatra kompetentnima za rješavanje problema zlostavljanja u školi, dok se čak 40,4% učitelja osjeća bespomoćnima, 24% zbunjenima, a iznimno mali broj učitelja ostaje ravnodušan na zlostavljanje. Istraživanje je ponovljeno 2008. godine te je utvrđeno da je postotak učitelja koji se smatraju kompetentnima za rješavanje zlostavljanja bitno porastao s 34,8% na 55,93%, dok se i nadalje jedan dio učitelja smatra bespomoćnima (26,97%) ili zbunjenima (16,76%) (Pregrad, 2010.).

Reakcija učitelja na zlostavljanje ovisi o nizu faktoru, između kojih su ispitivani karakteristike samog događaja, individualne karakteristike učitelja kao što su rod, stavovi i uvjerenja, vlastita vršnjačka viktimizacija i empatija sa žrtvom te karakteristike žrtve.

Karakteristike događaja, odnosno tip zlostavljanja nedvojbeno utječe na učiteljsku procjenu događaja. Istraživanja sustavno pokazuju da se fizičko zlostavljanje najviše prepoznaje, ocjenjuje najtežim i ispitanici iskazuju najveću vjerojatnost intervencije na taj tip nasilja, dok se relacijsko zlostavljanje najmanje etiketira kao zlostavljanje i procjenjuje se manje ozbiljnim u odnosu na druge tipove zlostavljanja (npr. Craig, Henderson i Murphy, 2000.; Bauman i Del Rio, 2006.; Yoon i Kerber, 2003.; Byers, Caltabiano i Caltabiano, 2011.), bez obzira jesu li ispitanici bili savjetnici u školama (Jacobson i Bauman, 2007.), učitelji u osnovnoj školi (Yoon, 2004.) ili budući učitelji (Craig, Bell i Leschied, 2011.). Sukladno tome da se relacijsko zlostavljanje procjenjuje najmanje teškim, za žrtve relacijskog zlostavljanja pokazuje se manje suosjećanja, u usporedbi sa žrtvama fizičkog i verbalnog zlostavljanja (Jacobson i Bauman, 2007.; Yoon i Kerber, 2003.). Osim tipa zlostavljanja, osobno prisustvo učitelja događaju također ima važnost za moguću reakciju učitelja na zlostavljanje (Craig i sur., 2000.), kao i vlastito iskustvo viktimizacije u djetinjstvu (Kokko i Pörhölä, 2009.).

Od individualnih karakteristika učitelja izgleda da je rod jedna od važnih karakteristika. Naime, ispitivanje na uzorcima različitih kultura, američkom i korejskom, pokazalo je da će učiteljice više reagirati na zlostavljanje nego učitelji (Yoon, Bauman, Choi i Hutchinson, 2011.). Nekoliko istraživanja bavilo se ispitivanjem povezanosti stavova i uvjerenja učitelja s načinom reagiranja na vršnjačko zlostavljanje (Craig

i sur., 2000.; Yoon, 2004.). Pokazalo se da su stavovi prema agresiji i vjerovanja o mogućnosti promjene agresivnog ponašanja korelati različitih strategija koje učitelji koriste kada trebaju reagirati na incidente agresivnog ponašanja ili na zlostavljanje (Grumm i Hein, 2013.). Osim toga, učiteljska uvjerenja kako je zlostavljanje zapravo normativno ponašanje također umanjuju vjerojatnost da reagiraju kada primjete takvo ponašanje (Kochenderfer-Ladd i Pelletier, 2008.). Yoon (2004.) je pokazala da su uvjerenja učitelja o samoeфикаsnosti u upravljanju ponašanjem učenika pozitivno povezana s vjerojatnošću učiteljske intervencije. Osim uvjerenja, pokazalo se da je empatija učitelja, bilo mjerena kao crta ličnosti (Craig i sur., 2000.), bilo mjerena kao stupanj empatije prema konkretnoj žrtvi (Yoon, 2004.; Mishna, Scarcello, Pepler i Wiener, 2005.) povezana s vjerojatnošću da učitelj reagira na zlostavljanje. Moralna orijentacija učitelja također ima utjecaj na reakciju učitelja. Moralna orijentacija na brigu povezana je s reakcijama usmjerenim na rješavanje problema, dok je orijentacija na pravdu povezana s disciplinirajućom reakcijom (Ellis i Shute, 2007.).

Izgleda da je za reakciju učitelja važna i percepcija učitelja da je žrtva bila provokativna. Koristeći polustrukturirani intervju na uzorku od 13 učitelja koji su davali svoje odgovore vezano uz 17-ero djece iz njihovih razreda koja su sebe prethodno identificirala kao žrtve zlostavljanja, istraživačice (Mishna i sur., 2005.) su utvrdile nekoliko faktora koji utječu na to kako će učitelji okarakterizirati zlostavljanje i kako će na njega reagirati. Ovi faktori bili su percepcija odgovornosti viktimiziranog djeteta, sličnost viktimiziranog djeteta s očekivanim karakteristikama žrtve i empatija prema žrtvi.

Istraživanje na finskim učiteljima pokazuje da su oni od mogućih reakcija najviše skloni disciplinirati zlostavljača, zatim uključiti druge odrasle osobe, raditi sa zlostavljačem, raditi sa žrtvom, a najmanje su skloni ignorirati događaj (Sairanen i Pfeffer, 2011.).

Budući da vršnjačko zlostavljanje ima niz negativnih posljedica, pogotovo za žrtve kroničnog zlostavljanja (Kochenderfer-Ladd i Wardrop, 2011.), potrebno ga je prevenirati, a ukoliko se pojavi uočiti čim ranije i na njega reagirati. Kako se pojavnost javlja već u vrtiću (Jansen i sur., 2012.), odnosno u nižim razredima osnovne škole (Bilić, Buljan-Flander i Hrpka, 2012.), važno je kako na vršnjačko zlostavljanje reagiraju odgojitelji u predškolskom programu odnosno učitelji/ce primarnog obrazovanja tj. razredne nastave.

U Hrvatskoj nedostaje istraživanja koja bi se bavila prepoznavanjem i reakcijama učitelja i budućih učitelja na vršnjačko zlostavljanje. Stoga je cilj ovog istraživanja bio utvrditi u kojoj mjeri buduću učitelji točno prepoznaju zlostavljanje, koje reakcije učitelja smatraju poželjnim te razlikuje li se prepoznavanje i reagiranje učitelja ovisno o tome jesu li zlostavljač i žrtva dječaci ili djevojčice. Budući da nismo

imali polaznih istraživanja o stupnju poznavanja zlostavljanja u populaciji učitelja, ovo je postavljeno kao istraživačko pitanje: U kojoj mjeri budući učitelji prepoznaju određeni tip zlostavljanja? (Istraživačko pitanje 1) Na temelju ranijih istraživanja (Yoon, 2004.) pretpostavili smo da će relacijsko zlostavljanje procjenjivati manje težim ponašanjem nego fizičko i verbalno zlostavljanje (Hipoteza 1). Na temelju teorije planiranog ponašanja, prema kojoj što je ponašanje važnije to je vjerojatnije da će se ono izvesti (Ajzen, 1991.), kao i na temelju ranijih istraživanja (Yoon, 2004.), može se pretpostaviti da će za teže oblike zlostavljanja ispitanici preporučiti ozbiljnije reakcije učitelja (Hipoteza 2). Nadalje, željeli smo ispitati doživljavaju li se ista ponašanja težim i preporuča li se veća reakcija kada su u pitanju djevojčice u odnosu na to kada su u zlostavljanje uključeni i dječaci. Neka prethodna istraživanja pokazala su da učitelji zlostavljačka ponašanja, pogotovo fizičko, smatraju normativnim ponašanjem više za dječake nego za djevojčice pa su stoga, kada su u pitanju dječaci, skloniji očekivati da to oni sami riješe (Kochenderfer-Ladd i Pelletier, 2008.). Na temelju toga, može se očekivati da će u slučaju fizičkog zlostavljanja među dječacima učitelji manje reagirati nego li kada se ono odvija među djevojčicama, dok u slučaju verbalnog i relacijskog zlostavljanja neće biti razlike u preporučenim reakcijama učitelja (Hipoteza 3).

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 166 studenata prve godine redovnog studija razredne nastave na Učiteljskom fakultetu, od čega je većina (97.5%) bila ženskog roda. Dob ispitanika kretala se od 18 – 20 godina. Učitelji razredne nastave educiraju se za rad u nižim razredima osnovne škole. Većina ispitanika provela je na praksi u školi dva tjedna (71%), dok su ostali proveli jedan tjedan.

Postupak

Istraživanje je provedeno grupno, za vrijeme redovne nastave. Polovici ispitanika odabranih po slučaju (N=82) dane su vinjete u kojima su zlostavljač i žrtva bili dječaci, dok su drugoj polovici (N=84) dane vinjete u kojima su oboje bile djevojčice. Prije podjele testnog materijala, ispitanicima je objašnjena svrha istraživanja, zagarantirana anonimnost i dobrovoljnost te dobiven pisani pristanak za sudjelovanje u istraživanju.

Instrumenti

Za potrebe istraživanja konstruiran je instrument po uzoru na istraživanja koja su koristila vinjete (Bauman i Del Rio, 2006.; Byers i sur., 2011.), prilagođen slučajevima zlostavljanja koji se susreću u praksi, koji obuhvaća šest vinjeta u kojima su prikazani različiti tipovi zlostavljanja, od čega po dvije vinjete opisuju verbalno, fizičko i relacijsko zlostavljanje. Jedna vinjeta u kojoj je prikazano verbalno zlostavljanje opisuje slučaj stalnog vrijeđanje i ruganje zbog nedostatka oca, a druga prikazuje stalno vrijeđanje i ruganje zbog drugačije vjere. Fizičko zlostavljanje prikazano je u jednoj vinjeti u vidu uzastopnog otimanja sendviča, a u drugoj vinjeti prikazano je stalno naguravanje učenika od strane jačeg učenika za vrijeme odmora u školskom hodniku. Relacijsko zlostavljanje prikazano je u jednoj vinjeti kroz opis stalnog isključivanja učenika iz igre, a u drugoj vinjeti je prikazano nastojanje da se ogovaranjem preotme prijatelj učeniku.

Nakon svake pročitane vinjete ispitanik je trebao: a) procijeniti težinu ponašanja prikazanog u vinjeti, na skali od 1 (vrlo mala težina) do 7 (vrlo velika težina); b) odgovoriti na pitanje *Što je opisano u vinjeti*, birajući jedan od ponuđenih četiri odgovora (obična razmirica među vršnjacima; ozbiljnija svađa među vršnjacima; nasilje među vršnjacima; zlostavljanje vršnjaka); te c) odgovoriti na pitanje *Što bi bilo najbolje da učitelj/ica učini u ovoj situaciji?* tako što su mogli odabrati najmanje jedan a najviše tri moguća od sedam ponuđenih postupanja učitelja (ništa; savjetovati zlostavljaču i žrtvi da sami riješe problem; poslati zlostavljača i žrtvu školskom pedagogu/psihologu; pozvati zlostavljača na razgovor te ukazati na njegovo/njezino neprimjereno ponašanje; pozvati roditelje zlostavljača na razgovor; savjetovati žrtvi da se zauzme za sebe; savjetovati žrtvi da izbjegava zlostavljača i ignorira njegovo ponašanje). Instrument je primijenjen u dvije verzije. U verziji A zlostavljač i žrtva bili su dječaci, a u B verziji zlostavljač i žrtva bile su djevojčice te su tome i prilagođena imena u vinjetama. Završni dio primijenjenog instrumenta obuhvaćao je demografske karakteristike ispitanika: rod, godinu studija te ukupno vrijeme provedeno na praksi.

Rezultati

Prepoznavanje zlostavljanja

U Tablici 1. prikazani su rezultati koji pokazuju koliki postotak ispitanika smatra da određena vinjeta prikazuje običnu razmiricu, ozbiljniju svađu, nasilje ili zlostavljanje vršnjaka (Tablica 1). Za ispitivanje razlike u točnosti kvalifikacije događaja ovisno o tipu zlostavljanja korišten je Cochranov Q test, kao i za usporedbu pojedinih parova, uz Bonferoni korekciju za višestruke usporedbe parova. Nađena je

razlika u točnosti kvalificiranja incidenta zlostavljanjem ovisno o tipu prikazanom u vinjeti (Cochranov $Q = 118,762$, $df = 5$, $p < .01$). Verbalno zlostavljanje točno klasificira najveći broj ispitanika (73% i 74%). VZ se značajno više kvalificira zlostavljanjem i u odnosu na RZ i u odnosu na FZ- naguravanje (svi $p < .05$), dok nema razlike u odnosu na FZ-otimanje sendviča ($p > .05$). RZ točno kvalificira zlostavljanjem manje od polovine ispitanika (40% za slučaj otimanja prijatelja; 38% za slučaj isključivanje iz igre). Između dva tipa VZ, kao i dva tipa RZ nema razlike u učestalosti točne kvalifikacije (svi $p > .05$). RZ se klasificira značajno manje točno od svih drugih oblika zlostavljanja (svi $p < .05$). Većina ispitanika također je prepoznala da je stalno otimanje užine drugom učeniku vid zlostavljanja (63%). Stalno fizičko naguravanje slabijeg učenika 37% ispitanika kvalificiralo je zlostavljanjem te njih 41% nasiljem, no jedan dio ispitanika je takvo ponašanje okarakterizirao kao običnu razmiricu (11,4%) ili svađu (10,8%). Percepcija RZ je za većinu ispitanika svađa ili obična razmirica: u slučaju slučaju otimanja prijatelja to smatra njih 52%, a u slučaju isključivanja iz igre 57%.

Tablica 1. Točnost prepoznavanja zlostavljanja

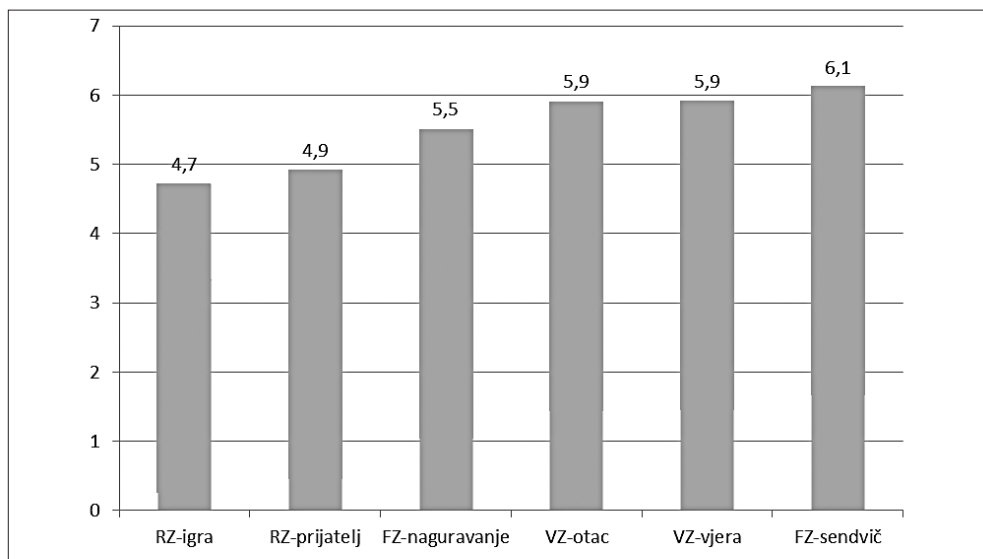
Percepcija ponašanja prikazanog u vinjeti	Tip zlostavljanja prikazan u vinjeti					
	Relacijsko ¹ % (N)	Relacijsko ² % (N)	Verbalno ¹ % (N)	Verbalno ² % (N)	Fizičko ¹ % (N)	Fizičko ² % (N)
Obična razmirica	27,7 (46)	30,1 (50)	4,2 (7)	4,2 (7)	1,2 (2)	11,4 (19)
Svađa	24,7 (41)	26,5 (44)	11,4 (19)	11,4 (19)	1,2 (2)	10,8 (18)
Nasilje	7,2 (12)	5,4 (9)	12,0 (20)	10,2 (17)	34,9 (58)	41,0 (68)
Zlostavljanje	40,4 (67)	38,0 (63)	72,3 (120)	74,1 (123)	62,7 (104)	36,7 (61)

Relacijsko – ¹otimanje prijatelja, ³isključivanje iz igre; Verbalno – ¹ruganje zbog oca, ²ruganje zbog vjere; Fizičko – ¹otimanje užine, ²naguravanje

Kako bi odredili razlikuje li se kvalifikacija događaja ovisno o tome jesu li zlostavljač i žrtva dječaci ili su oboje djevojčice, provedene su analize χ^2 testom za svaku vinjetu posebno (6 analiza). Rezultati su pokazali da za pet od šest prikazanih vinjeta nije nađena razlika u kvalifikaciji događaja ovisno o rodu, uz $p < .05$. Statistički značajana razlika pronađena je za vinjetu koja je prikazivala uzastopno otimanje užine (FZ) ($\chi^2 = 8.344$, $p < .05$). Kada su počinitelj i žrtva djevojčice ispitanici događaj klasificiraju relativno više kao zlostavljanje (70% klasificira kao zlostavljanje, a 27% kao nasilje) nego kada su počinitelj i žrtva dječaci (43% klasificira kao zlostavljanje, a 55% kao nasilje).

Procjena težine zlostavljanja ovisno o tipu zlostavljanja

Ispitanici su procjenjivali težinu prikazanog ponašanja u vinjeti na skali od 0 do 7. Procijenjena težina kreće se od 4,7 za relacijsko zlostavljanje (*otimanje prijatelje*) do 6,1 za fizičko zlostavljanje (*otimanje ušine*) (Slika 1). Kako bi ustanovili razlikuje li se procijenjena težina ponašanja ovisno o tipu zlostavljanja provedena je miješana ANOVA s rodnom zlostavljača/žrtve u vinjetama kao faktorom među grupa. U slučajevima narušenog sfericiteta što je testirano Mauchlyevim W pokazateljem, korištena je Greenhouse-Geisserova korekcija za stupnjeve slobode. Pokazalo se da je težina procijenjenog ponašanja statistički značajno različita ovisno o tipu zlostavljanja ($F = 89.188$, $df = 4,330$, $p < .01$). Post hoc analiza s Bonferroni korekcijom pokazala je da se FZ - otimanje sendviča doživljava težim oblikom ponašanja od FZ-naguravanja i od oba oblika RZ, ali jednako teškim kao oba oblika VZ (sve uz $p > .05$). VZ doživljava se težim od RZ ($p < .05$), a između dva tipa RZ nije bilo značajne razlike ($p > .05$), kao niti između dva tipa VZ ($p > .05$). Naguravanje se po procijenjenoj težini razlikuje značajno od svih drugih oblika zlostavljanja i procjenjuje se manje teškim od verbalnog, a težim od relacijskog zlostavljanja ($p < .05$). Rezultati su sukladni hipotezi 1: RZ se procjenjuje lakšim od VZ i od FZ. Interakcija roda zlostavljača/žrtve i težine procijenjenog ponašanja nije bila statistički značajna ($F=1.732$, $df= 1.774$, $p > .05$), što upućuje da percipirana težina ponašanja zlostavljača nije ovisila o tome je li u vinjeti bila riječ o dječacima ili djevojčicama.



Slika 1. Usporedba procijenjene težine ponašanja u različitim oblicima zlostavljanja (N= 166)

Reakcije učitelja u slučaju zlostavljanja

U Tablici 2 prikazani su podaci koji pokazuju što buduće učiteljice smatraju da bi trebalo učiniti u određenoj situaciji zlostavljanja među učenicima. Ispitanici su imali mogućnost odabrati do tri reakcije. Većina je izabrala tri reakcije (44% za vinjetu 1, 60,2% za vinjetu 2, 54% za vinjetu 3 i 4, 54% za vinjetu 6), osim za vinjetu koja je prikazivala isključivanje iz igre gdje je većina (43%) izabrala dvije reakcije.

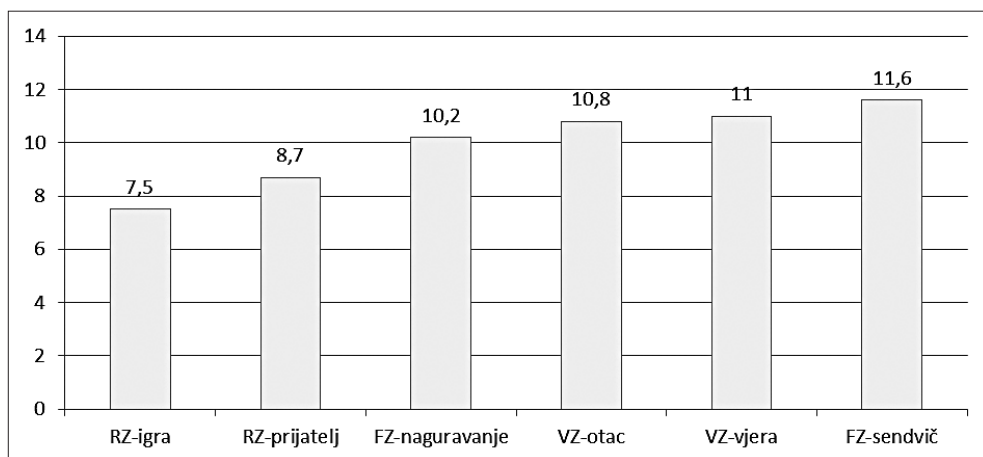
Niti jedan ispitanik nije se opredijelio za nedjelovanje odnosno ignoriranje događaja, bez obzira na vid zlostavljanja. Općenito, ispitanici najviše biraju reakcije *pozvati zlostavljača na razgovor kod učiteljice i ukazati mu/joj na neprimjerenost ponašanja* (od 80% - 89%), *pozvati roditelje zlostavljača na razgovor kod učiteljice* (od 27% za slučaj isključivanja iz igre do 86% za slučaj otimanja užine) i *uputiti žrtvu i zlostavljača kod školskog psihologa ili pedagoga* (od 25% za slučaj isključivanja iz igre do 54% za slučaj otimanja užine). Reakciju učitelja *savjetovati žrtvi da se sama zauzme za sebe* odabralo je od 12,7% ispitanika za slučaj ruganja zbog oca do njih 49,4% za slučaj isključivanja iz igre. Slično tome reakciju učitelja *savjetovati žrtvu i zlostavljača da sami riješe problem* kao poželjnu se najviše bira u slučaju relacijskog zlostavljanja isključivanja (18,7%) i otimanja prijatelja (9,0%) dok se ta reakcija gotovo uopće ne bira kao poželjna u slučaju ruganja učenika drugom učeni-

Tablica 2. Preporučena reakcija učitelja ovisno o tipu zlostavljanja

Preporučena reakcija učitelja	Tip zlostavljanja prikazan vinjetom						Q
	RZ1 (otimanje prijatelja) % (N)	RZ2 (isključ. iz igre) % (N)	VZ1 (ruganje zbog oca) % (N)	VZ2 (ruganje zbog vjere) % (N)	FZ1 (otimanje užine) % (N)	FZ2 (naguranje) % (N)	
1.	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	-
2.	9,0 (15)	18,7 (31)	1,8 (3)	1,8 (3)	3,0 (5)	6,0 (10)	76.092**
3.	33,7 (56)	49,4 (82)	12,7 (21)	15,7 (26)	16,3 (27)	25,3 (42)	120.592**
4.	13,9 (23)	7,2 (12)	25,9 (43)	16,3 (27)	6,6 (11)	12,7 (21)	44.760**
5.	88,6 (147)	82,5 (137)	84,3 (140)	86,1 (143)	79,5 (132)	88,6 (147)	11.498*
6.	32,5 (54)	25,3 (42)	37,3 (62)	42,2 (70)	54,2 (90)	44,6 (74)	52.100**
7.	40,4 (67)	26,5 (44)	75,9 (126)	77,1 (128)	86,1 (143)	57,8 (96)	231.988**

Legenda: Q= Cochranov Q test, **p < .01, *p < .05

1. Ništa; 2. Savjetovati Žr i Zl sami riješe problem; 3. Savjetovati Žr da se zauzme sama za sebe; 4. Savjetovati Žr da izbjegava Zl; 5. Pozvati Zl na disciplinski razgovor; 6. Uputiti Žr i Zl kod školskog pedag/psihol; 7. Pozvati Zl roditelje na razgovor



Slika 2. Usporedba preporučene težine reakcije učitelja za različite oblike zlostavljanja (N= 166)

ku. Reakciju učitelja *savjetovati žrtvi da izbjegava zlostavljača i ignorira ponašanje zlostavljača* biralo je kao poželjnu od 6,6% ispitanika u slučaju otimanja ušine do 25,9% koji to smatraju poželjnom reakcijom učitelja u slučaju verbalnog zlostavljanja u vidu ruganja zbog oca. Kako bi utvrdili razlikuje li se učestalost određene preporučene reakcije ovisno o tipu zlostavljanja proveden je Cochranov Q test za svaki tip reakcije. Za sve tipove reakcije pokazalo se da postoje značajne razlike u učestalosti njihovog biranja kao poželjnih, ovisno o tipu zlostavljanja (svi $p < .05$).

Kako bi dodatno usporedili predloženo reagiranje ispitanika za različite vrste zlostavljanja, mogući odgovori su kodirani od 1 do 6, sukladno literaturi (Bauman i Del Rio, 2006.) (savjetuje žrtvi i zlostavljaču da sami riješe problem=1, savjetuje žrtvi da se sama zauzme za sebe=2, savjetuje žrtvi da izbjegava zlostavljača=3, pozove zlostavljača na razgovor te mu/joj ukaže na neprimjerenost ponašanja=4, pošalje zlostavljača i žrtvu školskom psihologu=5, pozove roditelje zlostavljača na razgovor=6). Za svakog ispitanika formiran je ukupan rezultat za pojedinu vinjetu pri čemu je veći rezultat odgovarao većoj razini predloženih reakcija učitelja, odnosno većoj vlastitoj uključenosti učitelja u intervenciju. Kako bi ustanovili razlikuje li se preporučena reakcija učitelja ovisno o tipu zlostavljanja provedena je miješana analiza varijance sa zavisnom varijablom težine reakcije i rodnom zlostavljača/žrtve u vinjetama kao faktorom među grupa. U slučajevima narušenog sfericiteta što je testirano Mauchlyevim W indikatorom, korištena je Greenhouse-Geisserova korekcija. Pokazalo se da je težina preporučene reakcije statistički značajno različita ovisno o vinjetama ($F = 53.205$, $df = 4,228$, $p < .01$). Post hoc analiza s Bonferroni korekcijom pokazala je da se težina preporučene učiteljeve reakcije ne razlikuje za dva oblika

verbalnog zlostavljanja, kao niti između oba oblika verbalnog zlostavljanja i fizičkog zlostavljanja u vidu naguravanja u hodniku (za sve $p > .05$). Za fizičko zlostavljanje – otimanje sendviča i vrijeđanje zbog različite vjere ispitanici smatraju prikladnim najveću razinu intervencije ($p < .01$), a između ova dva oblika nema razlike u težini preporučenih intervencija ($p > 0.05$). (Slika 2.) Rezultati su sukladni hipotezi 2. Za oblike koje percipiraju težim, ispitanici preporučuju veće intervencije učitelja.

Interakcija roda zlostavljača/žrtve i težine preporučene reakcije učitelja nije bila statistički značajna ($F=0.979$, $df= 4.228$, $p > .05$), što upućuje da preporučena težina reakcija učitelja nije ovisila o tome je li u vinjeti bilo riječ dječacima ili djevojčicama. Rezultati su djelomično suprotni hipotezi 3 u dijelu koji se odnosi na fizičko zlostavljanje.

Rasprava

Prepoznavanje vršnjačkog zlostavljanja u školi preduvjet je ispravne reakcije učitelja, smanjenja i prevencije budućeg zlostavljanja. Stoga je cilj rada bio utvrditi u kojoj mjeri buduće učiteljice razredne nastave točno klasificiraju ponašanja prikazana u vinjetama kao zlostavljanje te što smatraju poželjnim načinom reagiranja učitelja. U prikazanim vinjetama opisano je agresivno ponašanje koje ima tri glavne karakteristike po kojima se kvalificira zlostavljanjem: a) izvedeno je s namjerom da drugoj osobi nanese štetu; b) agresivno ponašanje se ponavlja; c) postoji razlika u moći počinitelja i žrtve.

Rezultati su pokazali da se verbalno zlostavljanje najtočnije kvalificira: 74% ispitanika prepoznalo je stalno ruganje zbog vjere kao zlostavljanje, a njih 72% prepoznalo je učestalo ruganje zbog oca kao zlostavljanje. Relacijsko zlostavljanje se značajno rjeđe kvalificira zlostavljanjem u odnosu na druga dva tipa zlostavljanja. 52% ispitanika otimanje prijatelja smatra običnom razmiricom ili svađom, a 57% isključivanje iz igre smatra običnom razmiricom ili svađom. Dakle, ovaj vid zlostavljanja se minimalizira. Kvalifikacija događaja za pet od šest vinjeta nije ovisila o tome jesu li u vinjetama bili prikazani dječaci ili djevojčice.

Pretpostavili smo da će se relacijsko zlostavljanje procjenjivati manje težim ponašanjem od verbalnog i fizičkog zlostavljanja (Hipoteza 1). Rezultati su pokazali da se najlakšim procjenjuje relacijsko zlostavljanje, zatim verbalno zlostavljanje i najtežim fizičko zlostavljanje u vidu otimanja sendviča. Fizičko zlostavljanje u vidu naguravanja procjenjuje se lakšim ponašanjem od verbalnog zlostavljanja. I druga istraživanja koja su koristila vinjete pokazuju da se relacijsko zlostavljanje procjenjuje kao najmanje teško te da ispitanici, bilo da su savjetnici u školama (Jacobson i Bauman, 2007.), ili budući učitelji (Craig i sur., 2011.) imaju manje empatije za žrtve

relacijskog zlostavljanja, u usporedbi s fizičkim i verbalnim zlostavljanjem (Jacobson i Bauman, 2007.). Primjerice, Yoon i Kerber (2003.) su u svojim istraživanjima utvrdili da učitelji procjenjuju verbalno i fizičko zlostavljanje znatno ozbiljnijim i težim oblikom zlostavljanja od relacijskog zlostavljanja. Oni koji su prošli neki oblik edukacije o vršnjačkom zlostavljanju procjenjuju relacijsko zlostavljanje težim nego prije edukacije, no nažalost to se nije prevelo u aktivnije reagiranje učitelja na relacijsko zlostavljanje (Dedousis-Wallace i Shute, 2009.).

Neka istraživanja upućuju da je relacijsko zlostavljanje češće među djevojčicama (Whitney i Smith, 1993.) i da djevojčice više nego dječaci koriste širenje glasina o drugoj osobi (Sapouna, 2008.). Druga istraživanja ne nalaze razlike između djevojčica i dječaka u pogledu relacijskog nasilja (Lösel i Bliesener, 1999.) ili nalaze da je relacijsko nasilje češće među dječacima (Ahmad i Smith, 1994.). Sveukupno, obzirom na posljedice relacijskog zlostavljanja (Yoon, Barton i Taiariol, 2004.), bitno je buduće učitelje educirati o važnost prepoznavanja i reagiranja na taj oblik zlostavljanja, i kada su u pitanju dječaci i djevojčice.

Fizičko zlostavljanje u vidu stalnog otimanja užine drugom učeniku također većina ispitanika također točno kvalificira kao vid zlostavljanja (63%). Fizičko zlostavljanje u vidu naguravanja 37% ispitanika klasificira kao zlostavljanje, njih 41% kao nasilje, a njih 22% smatra da je to samo obična razmirica ili svađa. Ovo ukazuje da se ovaj vid zlostavljanja također nedovoljno prepoznaje kao ozbiljan tip agresije, iako je vjerojatno da je upravo on raširen, pogotovo u vrijeme odmora ili igranja.

Na temelju ranijih istraživanja (Yoon, 2004.; Bauman i Del Rio, 2006.) te teorije planiranog ponašanja (Ajzen, 1991.) pretpostavili smo da će za teže oblike zlostavljanja ispitanici preporučiti ozbiljnije reakcije učitelja (Hipoteza 2). Rezultati su sukladni hipotezi. Sukladno percepciji težine pojedinog ponašanja kao zlostavljačkog, ispitanici su preporučivali određene reakciju učitelja kao poželjne. Za fizičko zlostavljanje u vidu otimanja užine i verbalno zlostavljanje u vidu ruganja zbog vjere ispitanici smatraju prikladnim najveću razinu intervencija učitelja, dok najmanju razinu preporučuju za relacijsko zlostavljanje.

Niti jedan od ispitanika nije smatrao da je ignoriranje dobar način reagiranja na situaciju, neovisno o vrsti zlostavljanja. Nadalje, neovisno o kojoj vrsti zlostavljanja se radilo, razmatrajući poželjnu reakciju učitelja najveći postotak ispitanika se opredjeljivao za slanje zlostavljača i žrtve školskom pedagogu/psihologu, razgovor učiteljice sa zlostavljačem te pozivanje zlostavljačevih roditelja u školu. Rezultati su u skladu sa stranim istraživanjima koja pokazuju da većina učitelja (86,3%) nakon incidenta obavlja razgovor sa zlostavljačem odnosno žrtvom i smatraju to uz ostale aktivnosti koje slijede nakon incidenta najučinkovitijim mjerama za smanjenje zlostavljanja (Dake, Price, Telljohann i Funk, 2003.).

Jedan dio ispitanika smatra da je poželjna reakcija učitelja u slučaju zlostavljanja savjetovati žrtvi da se sama zauzme za sebe. Tu strategiju odabralo je kao poželjnu učiteljsku strategiju 49% ispitanika u slučaju relacijskog zlostavljanja isključivanje iz igre, odnosno 34% ispitanika u slučaju otimanja prijatelja. U slučaju fizičkog zlostavljanja nešto manji broj ispitanika smatra da je to poželjna reakcija učitelja: 25% u slučaju naguravanja te 16% ispitanika u slučaju otimanja užine. Kod verbalnog zlostavljanja najmanji broj ispitanika se opredijelio za reakciju savjetovanje žrtvi da se sama zauzme za sebe, njih 16% u slučaju ruganja zbog vjere te 13% u slučaju ruganja zbog oca. Budući da je jedan od glavnih elemenata zlostavljanja disproporcija moći i snage na strani zlostavljača, žrtva se ne može zauzeti sama za sebe i potrebna joj je podrška odrasle osobe, odnosno učitelja. Stoga upućivati žrtvu da se treba sama za sebe zauzeti može kod nje izazvati osjećaj iznevjerenosti i besmislenosti prijavljivanja zlostavljanja, bespomoćnosti i pasivnost.

Rezultati su nadalje pokazali da nije bilo razlike u procijenjenoj težini ponašanja i predloženoj težini intervencije učitelja ovisno o tome jesu li u zlostavljanje bili uključeni dječaci ili djevojčice, niti za jedan od tipova zlostavljanja. Rezultati su djelomično sukladni hipotezi 3. Naime, sukladno hipotezi nije nađena razlika za RZ i VZ ovisno o rodu sudionika zlostavljanja. Suprotno hipotezi, nije nađena očekivana razlika u FZ. Ranija istraživanja upućuju da učitelji agresivno i zlostavljačko ponašanje u većoj mjeri smatraju normativnim ponašanjem za dječake nego za djevojčice pa su stoga, kada su u pitanju dječaci, manje skloni reagirati (Kochenderfer-Ladd i Pelletier, 2008.). Moguće je da korištene vinjete za FZ nisu aktivirale različita očekivanja za dječake i djevojčice, što treba provjeriti daljnjim istraživanjima.

Jedan dio međuvršnjačkog zlostavljanja odvija se i izvan pogleda učitelja, npr. izvan učionice na hodnicima, blagovaoni i drugim prostorima gdje učitelji nisu dovoljno prisutni te ga ne mogu sami primijetiti (Vaillancourt i sur., 2010.). Stoga je učeničko prijavljivanje zlostavljanja važan izvor informacija učitelju. Podaci prikupljeni na slučajnom uzorku učenika iz 39 škola koje su stekle UNICEF-ovo priznanje "Škole bez nasilja", pokazuju da se učenici i učenice prilikom zlostavljanja najčešće povjeravaju prijatelju/ima i/ili roditeljima, a učitelju ili razredniku se obraća 18.3% djevojčica i 15.4% dječaka te nekoj drugoj odrasloj osobi u školi (7.6% djevojčica i 9% dječaka) (Tomić-Latinac i Nikčević-Milković, 2009.). U istraživanju koje je proveo UNICEF u Republici Hrvatskoj u periodu od 2008.-2010. godine utvrđeno je da se gotovo polovica učenika koji su žrtve povjere svojim učiteljima, što je više nego prije, ali se smatra i dalje nedovoljnim (Pregrad, 2010.). Istraživanja pokazuju da u razredima u kojima se djeca više povjeravaju o zlostavljanju ima manje zlostavljanja te da je veća vjerojatnost da će se dijete povjeriti učitelju ako vjeruje da će učitelj imati aktivnu ulogu i da će intervenirati, primjerice tako što će razdvojiti učenike

uključene u zlostavljanje, uključiti roditelje i ravnatelja (Khaerannisa i Kochenderfer-Ladd, 2014.). Vežano uz naše rezultate, može se pretpostaviti da je fizičko naguravanje jedan od oblika zlostavljanja koji je češće prisutan upravo u prostorima izvan učionice. Međutim, ukoliko učitelji smatraju da je to obična razmirica, odnosno ne posvete dovoljnu pažnju da prepoznaju radi li se o zlostavljanju, vrlo je vjerojatno da se potaknuti nedovoljnim i neadekvatnim reagiranjem učitelja, učenici neće više povjeravati svojim učiteljima.

Ograničenje istraživanja je upotreba vinjeta. Iako postoji ograničenje u smislu vanjske valjanosti, ipak se vinjete smatraju najprikladnijom i često korištenom metodom za ispitivanje učiteljskih reakcija te daju važne informacije za kritične elemente edukacijskog programa vezanog uz prevenciju zlostavljanja. Ipak, treba napomenuti da reagiranje u konkretnoj situaciji ne ovisi samo o stavovima koje je poželjno reagiranje nego i o nizu kontekstualnih čimbenika.

U primijenjenom instrumentu nije jasno određeno treba li poslati zlostavljača i žrtvu kod školskog pedagoga/psihologa odvojeno ili zajedno, stoga bi u budućim istraživanjima trebalo to specifično odrediti. Nadalje, osim mogućih reakcija koje su bile određene ponuđenim odgovorima, postoje i druge aktivnosti koje učitelji mogu poduzeti, a koje nisu bile obuhvaćene ovim istraživanjem, kao što su pojačavanje nadzora, stvaranje razrednih pravila o sprečavanju zlostavljanja, roditeljski sastanci na temu sprečavanja zlostavljanja, diskusija na satu razredne zajednice, stvaranje pogodnog razrednog i školskog okružja za prevenciju zlostavljanja i dr.

Važno je napomenuti kako se radi o ispitanicima koji su budući učitelji te su u školi proveli tek tjedan do dva tjedna tijekom prakse. Stoga se rezultati ne mogu generalizirati na uzorak učitelja s radnim iskustvom. Uzorak je gotovo cijeli ženskog roda, što dobro odgovara zastupljenosti žena u profesiji učitelja razredne nastave.

Sveukupno, rezultati upućuju na potrebu edukacije budućih učitelja o vršnjačkom zlostavljanju, posebno razvijanju njihovih kompetencija za uočavanje i pravilno reagiranje u situacijama zlostavljanja. Naročito važnim ističe se edukacija o prepoznavanju i sprječavanju relacijskog zlostavljanja te manje prepoznatih oblika fizičkog zlostavljanja kao što je naguravanje.

Uloga učitelja u sprečavanju zlostavljanja se pogotovo ističe budući da istraživanja u prirodnom okruženju (Hawkins, Pepler i Craig, 2001.) pokazuje da su vršnjaci prisutni u 66% epizoda međuvršnjačkog zlostavljanja, no intervenirati će u svega 19% epizoda. Stoga, ukoliko ne interveniraju učitelji, vrlo je vjerojatno da će se zlostavljanje nastaviti. Što zlostavljanje duže traje, to učenici više doživljavaju da su njihove vlastite strategije suprotstavljanja manje učinkovite i vjerojatnije će primijenjivati strategije koje će dalje povećati viktimizaciju (Craig, Pepler i Blais, 2007.). No, uloga cijele školske zajednice i promjena školske klime i kulture koja dozvoljava

relacijsku agresiju je od presudne važnosti. Stoga se sustavni preventivni programi i politika intervencije na razini škole koja će podržati aktivno, a ne izbjegavajuće ponašanje učitelja u tim slučajevima, smatraju nužnim za smanjenje relacijskog zlostavljanja (Yoon, Barton i Taiariol, 2004.).

Literatura

- Ahmad, Y. i Smith, P. K. (1994.). *Bullying in Schools and the Issue of Sex Differences*, U: J. Archer (ur.), *Male Violence* (str. 70–83). London: Routledge.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. i Heraux, C. G. (2009.). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth & Adolescence*, 38, 101–121.
- Bauman, S., i Del Rio, A. (2006.). Pre-service teachers' responses to bullying scenarios. Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.
- Benbenishty, R. i Astor, R. A. (2005.). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Berger, K.S. (2007.). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bilić, V., Buljan Flander, G. i Hrpka, H. (2012.). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Boulton, M. J., Smith, P. K. i Cowie, H. (2010.). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296–311.
- Buljan Flander, G., Durman Marijanović, Z. i Ćorić Špoljar, R. (2007.). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16, 157-174.
- Byers, D., Caltabiano, N. i Caltabiano, M. (2011.). Teachers' attitudes toward overt and covert bullying and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss11/8> (25.05.2012).
- Cohen, J. (2006.). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. i Fan, X. (2013.). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105, 138-149.
- Craig, W. M. i Pepler, D. J. (1998.). Observations of aggressive and non-aggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 55-76.
- Craig, K., Bell, D. i Leschied, A. (2011.). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Craig, W., Pepler, D. i Blais, J. (2007.). Responding to bullying: What works?. *School Psychology International*, 28(4), 465 – 477.

- Craig, W. M., Henderson, K. i Murphy, J. G. (2000.). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Crick, N. R. i Grotpeter, J. K. (1996.). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B. i Barker, W. F. (2006.). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27, 475-487.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. i Funk, J. B. (2003.). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.
- Dedousis-Wallace, A. i Shute, R. H. (2009.). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9, 2-17.
- Ellis, A. A. i Shute, R. (2007.). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649-663.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. i Simon, T. R. (2001.). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: an examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence & Victims*, 16, 411-426.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A. i Larson, A. (2014.). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29, 256-271.
- Garcia-Contiente, X., Pérez-Giménez, A., Espelt, A. i Nebot Adell, M. (2013.). Bullying among school children: Differences between victims and aggressors. *Gaceta Sanitaria*, 27(4), 350-354.
- Gendron, B.P., Williams, K. R. i Guerra, N. G. (2011.). An analysis of bullying among students within schools: estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.
- Gini, G. i Pozzoli, T. (2013.). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Rivara, F. P. i Kernic, M. A. (2005.). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Grumm, M. i Hein, S. (2013.). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), 299-312.
- Guerra, N. G., Williams, K. R. i Sadek, S. (2011.). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development*, 82, 295-310.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. i Craig, W. M. (2001.). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hong, J. S. i Espelage, D. L. (2012.). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322
- Howe, E., Wright Marini, J., Haymes, E. i Tenor, T. (2013.). Bullying: Best practice for prevention and intervention in schools. U: C. Franklin, M. B. Harris, i P. Allen-Meares (ur.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (2. izdanje, str. 473-480). New York, NY: Oxford University Press.
- Idsoe, T., Dyregrov, A. i Idsoe, E. C. (2012.). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 901-911.
- Jacobsen, K.E. i Bauman, S. (2007.). Bullying in Schools: School Counselors' Responses to Three Types of Bullying Incidents. *Professional School Counseling*, 11, 1-9.

- Jansen, P. W., Verlinden, M., van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Tiemeier, H. (2012.). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494. http://www.gmw.rug.nl/~veenstra/CV/GenR_Jansen_BMCPublicHealth12.pdf
- Juvonen, J. i Graham, S. (2014.). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-85.
- Juvonen, J., Wang, Y. i Espinoza, G. (2011.). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Kaltiala-Heino, R. i Fröjd, S. (2011.). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 2, 37-44.
- Khaerannisa, I. i Kochenderfer-Ladd, B. (2014.). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P. i Abbott, R. D. (2011.). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 136-144.
- Klomek, A.B., Sourander, A. i Gould, M. S. (2011.). Bullying and suicide: Detection and intervention. *Psychiatric Times*, 28(2), 1-6.
- Kochenderfer-Ladd, B. i Pelletier, M. E. (2008.). Teachers' view and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Kochenderfer-Ladd, B. i Wardrop J. L. (2001.). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Kyriakides, L. i Creemers, B. P. M. (2013.). Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying. *School Psychology International*, 34(3), 348-368.
- Kokko, T. H. J. i Pörhölä, M. (2009.). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching & Teacher Education*, 25, 1000-1008.
- Lacey, A., & Cornell, D. (2013.). The impact of bullying climate on schoolwide academic performance. *Journal of Applied School Psychology*, 29, 262-283.
- Lösel, F. i Bliesener, T. (1999.). 'Germany'. U: P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano i P. Slee (ur.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (str. 225-249). London and New York: Routledge.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V. i Lerner, R. M. (2009.). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied: findings from the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 862-895.
- Maleš, D. i Stričević, I. (2005.). *Zlostavljanje među učenicima može se spriječiti: Priručnik za učitelje i stručne suradnike*. Zagreb: Udruženje Djeca prva.
- Marachi, R., Astor, R. A. i Benbenishty, R. (2007.). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28, 501-518.
- Marušić, I. i Pavin Ivanec, T. (2007.). Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(1), 5-19.

- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. i Wiener, J. (2005.). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.
- Natvig, G., Albrektsen, G. i Qvarnstrom, U. (2001.). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.
- O'Moore, M. (2000.). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland, *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- Olweus, D. (1998.). *Nasilje među djecom u školi: što znamo i što možemo učiniti*. [Bullying at school: What we know and what we can do]. Zagreb: Školska knjiga. (originalan rad publiciran 1993.).
- Olweus, D. (2011.). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156.
- Pregrad, J. (2010.). *Priručnik programa prevencije vršnjačkog zlostavljanja za sigurno i poticajno okruženje u školama Stop*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pepler, D.J., Craig, W. M., Ziegler, S. i Charach, A. (1994.). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Poulou, M. (2001.). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 50-62.
- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K. i Morris, J. (2012.). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 37, 569-572.
- Reinke, W. i Herman, K. (2002.). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-560.
- Rigby, K. (2006). *Zlostavljanje u školi: što možemo učiniti?*. [Bullying in schools and what to do about it]. Zagreb: Mosta d.o.o. (Originalan rad publiciran 1996.).
- Rigby, K. (2000.). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. (2003.). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-90.
- Sairanen, L. i Pfeffer, K. (2011.). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32(3), 330-344.
- Sapouna, M. (2008.). Bullying in Greek primary and secondary schools, *School Psychology International*, 29, 199-212.
- Sesar, K. (2011.). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497-526.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H. i Piha, J. (2000.). Persistence of Bullying From Childhood to Adolescence – Longitudinal 8-Year Follow-Up Study, *Child Abuse and Neglect*, 24(7), 873-81.
- Sourander, A., Elonheimo, H., Niemala, S., Nuutila, A.M., Helenius, H., Sillanmaki, L., Almqvist, F. (2006.). Childhood predictors of male criminality: A prospective population-based follow-up study from age 8 to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(5), 578-586.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. i Hymel, S. (2010.). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.

- Takizawa, R., Maughan, B. i Arseneault, L. (2014.). A Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784.
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A. i D'Amico, E. J. (2009.). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence, *Addictive Behaviors*, 34(6-7), 561-567.
- Tomić Latinac, M. i Nikčević Milković, A. (2009.). Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 16(3), 635 – 657.
- Ttofi, M. M. i Farrington, D. P. (2011.). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K.... Cunningham, L. (2010.). Places to avoid: population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school, *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40-54.
- Waasdorp, T.E., Pas, E.T., O'Brenna, L.M., i Bradshaw, C.P. (2011.). A multilevel perspective on the climate of bullying: discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10, 115–132.
- Wang, J., Iannotti, R. J. i Nansel, T. R. (2009.). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Whitney, I. i Smith, P. K. (1993.). A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wong, J. S. i Schonlau, M. (2013.). Does bully victimization predict future delinquency? A propensity score matching approach. *Criminal Justice and Behavior*, 40, 1184-1208.
- Yoon, J. S. (2004.). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J. S. i Kerber, K. (2003.). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Yoon, J. S., Barton, E. i Taiariol, J. (2004.). Relational aggression in middle school: educational implications of developmental research. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 303-318.
- Yoon, J., Bauman, S. Choi, T. i Hutchinson, A. S. (2011.). How South Korean teachers handle an incident of school bullying, *School Psychology International*, 32(3), 312 – 329.

Preservice teachers' recognition of and reactions to different types of bullying

Abstract

This study examined preservice teachers responses to a school bullying incidents described in vignettes among a sample of undergraduate students (N= 166, 97% females) in a education program to become primary school teachers (teaching 7-to10- years-olds) at Faculty of Teacher Education in Zagreb, Croatia. Verbal, physical, and relational bullying vignettes were presented in two variants: with both bully and victim being boys or both being girls. Relational bullying was correctly perceived as bullying in 39% respondents, while 73% correctly qualified verbal bullying. Relational bullying was assessed as the least serious of the 3 types. For relational bullying respondents recommended a lesser degree of teacher reaction than for verbal and physical bullying. There was no difference in perceived seriousness of bullying incident, nor in a degree of teacher reaction in the case when both bully and victim were boys in comparison to the case when both bully and victim were girls. The implications of the results related to teachers' education on how to deal with bullying were discussed.

Keywords: Bullying, peer victimization, teacher response, pre-service teachers