

PEDAGOŠKA PREVENCIJA AGRESIVNOG PONAŠANJA ADOLESCENATA

Bralo, Sarafina

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:668796>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-21**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

ZAVRŠNI RAD

**PEDAGOŠKA PREVENCIJA AGRESIVNOG
PONAŠANJA ADOLESCENATA**

SARAFINA BRALO

Split, 2024.

Odsjek za pedagogiju
Studij pedagogije i engleskog jezika

ZAVRŠNI RAD

PEDAGOŠKA PREVENCIJA AGRESIVNOG PONAŠANJA
ADOLESCENATA

Studentica:
Sarafina Bralo

Mentorica:
doc. dr. sc. Katija Kalebić Jakupčević

Split, kolovoz 2024.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. AGRESIVNOST	2
2.1. Određenje agresivnosti.....	2
2.2. Vrste agresivnosti.....	4
2.3. Razvoj agresivnosti.....	6
2.3.1. Instinktivističke teorije agresivnosti	6
2.3.2. Situacijske teorije.....	8
2.3.3. Teorije ponašanja i socijalnog učenja	9
2.3.4. Kognitivne teorije	11
2.3.5. Biološke i fiziološke teorije	12
2.4. Rizični i zaštitni čimbenici.....	14
2.4.1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline.....	14
2.4.2. Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju	18
3. PEDAGOŠKA PREVENCIJA AGRESIVNOG PONAŠANJA ADOLESCENATA.....	22
3.1. Pedagoška prevencija problema u ponašanju	22
3.2. Uloga pedagoga	31
3.3. Pedagoške intervencije usmjerene na učenike s problemima u ponašanju.....	25
4. ZAKLJUČAK.....	34
5. LITERATURA	36
SAŽETAK	42
SUMMARY	43

1. UVOD

Fenomenu agresivnosti se posvećuje dosta pažnje u literaturi, posebno u današnje vrijeme kada se čini da je agresivno ponašanje, posebno među djecom, sve češće. Međutim, agresivno ponašanje nije lako odrediti s obzirom na to da obuhvaća široki spektar ponašanja i da postoji više vrsta agresivnosti. Uzrok agresivnog ponašanja može biti višestruk te je danas takvo ponašanje u porastu među adolescentima zbog disfunkcija u pojedinim sferama modernog načina života. Ako se akademskom stresu i opterećenju u školi, školskom uspjehu, očekivanjima koje imaju roditelji te prihvaćenosti u društvu pridoda vrijednosni sustav i ponašanje odraslih osoba koje se nalaze u neposrednoj blizini adolescenata te dostupnost neprimjerenih sadržaja u medijima vidljivo je da je suvremeno doba itekako izazovno za stručne suradnike zaposlene u školama, pa tako i za pedagoge koji rade s adolescentima. Pedagozi imaju zadaću pomoći adolescentima razviti kompetencije koje će im omogućiti suočavanje s promjenama koje su povezane s pubertetom i društvom u kojem se nalaze, a samim time i spriječiti probleme u ponašanju, pa tako i agresivno ponašanje.

2. AGRESIVNOST

Prije nego bude riječi o pedagoškoj prevenciji agresivnog ponašanja kod adolescenata nužno je odrediti pojam agresivnosti, analizirati vrste agresivnosti, teorije o mogućim uzrocima agresivnog ponašanja te rizične i zaštitne čimbenike ključne u razvoju agresivnosti, s naglaskom na čimbenike u školskom okruženju.

2.1. Određenje agresivnosti

Pojam agresivnosti je teško definirati obzirom da postoji više definicija tog pojma i neslaganje među pojedinim autorima. Ovisno o tome s kojeg se aspekta promatra agresivnost, odnosno koji se aspekti smatraju ključnima za pojavu agresivnog ponašanja. Pojam agresija dolazi od latinske riječi *aggredi*, što znači „pristupiti nekome, navaliti“ (Antičević i sur., 2021). Tijekom prošlog stoljeća istraživači koji proučavaju agresiju postigli su konsenzus u definiranju agresija kao ponašanja koje nanosi štetu pojedincima, ali su različito naglašavali namjeru ili cilj koji stoji iza takvih radnji (Žužul, 1989). Ipak, postavlja se pitanje je li nužna namjera da se nekoj osobi nanese šteta ili da se ta osoba povrijedi kako bi se određeno ponašanje moglo klasificirati kao agresivno.

Prema definiciji koju navode Essau i Conradt (2009: 15), agresivnost je „ponašanje u čijoj je pozadini namjera da se drugoj osobi nanese šteta ili uništi neki objekt“. Autorice ističu nekoliko implikacija povezanih s tom definicijom. Prvo, da je agresivnost karakterizirana neprijateljskom namjerom, što je razlikuje od drugih radnji koje mogu nenamjerno uzrokovati štetu. Drugo, navode da agresivne radnje mogu obuhvatiti i fizičku i psihičku štetu. Na kraju, autorice napominju da agresivnost može biti usmjerena prema pojedincima, životinjama ili predmetima (Essau i Conradt, 2009).

S interdisciplinarnog stajališta agresija se može promatrati kao skup evolucijskih mehanizama osmišljenih da omoguće pojedincima zaštitu ili stjecanje resursa angažiranjem u štetnim radnjama protiv drugih, uključujući rođake ili prijatelje (Bouillet i Uzelac, 2007).

Keresteš (2007) smatra da agresivno ponašanje obuhvaća različite specifične radnje objedinjene njihovom sposobnošću nanošenja ozljede ili štete pojedincima ili objektima, vođene namjerom da se to učini. S druge strane, Žužul (1989) definira agresivnost kao svaku fizičku ili verbalnu reakciju koja se izvodi u svrhu nanošenja štete ili ozljede drugima, bez obzira na to je li ta namjera u potpunosti ostvarena. Berkowitz (1983; prema Žižak, 2005) nudi definiciju agresivnosti kao trajnog stanja spremnosti na agresivno ponašanje u različitim situacijama i kontekstima. Isti autor opisuje agresivnost, agresivno ponašanje, ljutnju i neprijateljstvo kao različite, ali međusobno povezane pojmove. Slično tome, suvremeni socijalni psiholozi definiraju agresivnost kao svaku namjernu radnju, bilo fizičku ili psihičku, s namjerom nanošenja ozljede ili boli (Aronson i sur., 2005).

U smislu psihološke perspektive postoje dva različita bihevioralna sindroma koja su općenito prepoznata: eksternalizirajući i internalizirajući sindrom. Eksternalizirajući sindrom karakterizira ponašanje koje se ne može kontrolirati, dok internalizirajući sindrom karakterizira ponašanje koje je pretjerano kontrolirano. Eksternalizirajući sindromi obuhvaćaju ponašanja kao što su hiperaktivnost, agresija i delinkvencija. Agresivno ponašanje posebno uključuje fizičke sukobe, destruktivne radnje, nepoštivanje, prkos, prijetnje drugima i narušavanje školskog okruženja (Essau i Conradt, 2009).

Koncept prosocijalnog ponašanja, koji se često proučava uz agresivno ponašanje, ima veliku važnost. Prosocijalno ponašanje obično obuhvaća radnje usmjerene na pomaganje drugima ili pružanje koristi. Ta vrsta ponašanja razvija se zajedno s djetetovim kognitivnim rastom i pod utjecajem je njihovih interakcija unutar obitelji, grupe vršnjaka i zajednice, a ti društveni konteksti igraju ključnu ulogu u oblikovanju razvoja prosocijalnog ponašanja. Uključivanje u prosocijalno ponašanje povezano je s brojnim pozitivnim ishodima, uključujući snažne društvene odnose, osjećaj postignuća i osjećaj kompetentnosti (Ajduković i sur., 2008). Istraživanja koja ispituju determinante i korelate tih ponašanja dosljedno otkrivaju da su oni tipično obrnuto povezani, podupirući ideju da su suprotni i da se međusobno isključuju (Keresteš, 2006).

U kontekstu agresivnog ponašanja često se spominje i pojam poremećaja u ponašanju. U stručnoj literaturi često se spominje definicija Dobrenić i Poldrugač (1974) koja obuhvaća široki spektar bioloških, psiholoških i društvenih elemenata koji utječu na funkcioniranje i interakcije pojedinca, što u konačnici dovodi do nepovoljnih ishoda kako za pojedinca, tako i za zajednicu.

Često korištena metoda za kategorizaciju poremećaja u ponašanju jest Achenbachova (1991) dimenzionalna klasifikacija, koja razlikuje internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju. Internalizirani problemi u ponašanju odnose se na psihološke poteškoće koje su usmjerene prema unutra, a karakterizirane su ponašanjem pretjerane kontrole (Lebedina Manzoni, 2002). S druge strane, eksternalizirajući poremećaji obuhvaćaju problematična ponašanja koja djeca pokazuju u različitim okruženjima, negativno utječući na one oko njih. Ta vrsta poremećaja u ponašanju često rezultira sukobima između djeteta i njegove socijalne okoline (Živčić-Bećirević i sur., 2003). Koller-Trbović i Žižak (2012) obrazlažu tu podjelu te pokazuju da se problemi u ponašanju mogu prikazivati na kontinuumu od blažih sve do vrlo ozbiljnih i opasnih ponašanja. Među blažim internaliziranim smetnjama Šota i Steiner Jelić (2019) ističu agresivnost. Bez obzira na to jesu li smetnje blaže ili teže poremećaji u ponašanju jesu stanja koja treba usmjeravati i ispravljati.

2.2. Vrste agresivnosti

Postoji više vrsta agresivnosti. Agresivno ponašanje može varirati od teško uočljivog do jasno izraženog agresivnog ponašanja. Mnogi autori kategoriziraju agresivno ponašanje na temelju različitih kriterija, kao što su uzroci agresivnog ponašanja, načini njegova izražavanja, ciljevi i ishodi agresivnosti te s obzirom na to prema kome je agresija usmjerena.

Kada je riječ o vrstama agresivnosti s obzirom na uzrok takvog ponašanja, Žužul (1989) ističe da postoje dvije vrste agresivnosti, odnosno impulzivna (ekspresivna, benigna, emocionalna, izazvana) te instrumentalna (namjerna, zloćudna, s predumišljajem). I dok je impulzivna agresija neplanirana, odnosno agresivno ponašanje se razvija iznenada, u napadaju bijesa, instrumentalna agresija označava agresivne aktivnosti poduzete s namjerom da se ostvari neki vlastiti, socijalno prihvatljiv cilj tijekom čijeg se ostvarenja drugoj osobi nanosi šteta, odnosno povreda.

S obzirom na način, cilj i ishod agresije razlikuju se reaktivna i proaktivna agresivnost. Reaktivna agresija manifestira se kao odgovor na vanjski podražaj, događaj ili ponašanje, ukazujući na poteškoće u procjeni značenja i tumačenju namjera u društvenim situacijama. S druge strane, proaktivna agresija uključuje namjernu i planiranu upotrebu agresivnog ponašanja

radi postizanja cilja ili utvrđivanja dominacije nad drugim djetetom. Taj pristup povezan je s povoljnim pogledom na agresivne strategije (Essau i Conratt, 2009). Dodge (1991; prema Keresteš, 2006) je proaktivno agresivnu djecu slikovito prikazao kao onu koja stvara probleme drugima, dok je reaktivno agresivnu djecu opisao kao onu koju vršnjaci smetaju.

Nadalje, s obzirom na način izražavanja agresivnog ponašanja agresija se dijeli na fizičku i verbalnu. Kako je vidljivo iz samog naziva, verbalna agresija se odnosi na agresiju koja proizlazi iz tona, odnosno govora agresivne osobe, pa može označavati prijetnju, ogovaranje, zafrkavanje, pogrдно imenovanje i sl. S druge strane, fizička agresija uključuje postupke usmjerene prema drugoj osobi, kao što su udarac, tučnjava i sl. (Žižak, 2005).

Razlikuju se i latentna i manifestna agresija. Kada je riječ o latentnoj agresiji, pojedinci suočeni s izazovnim situacijama pokazuju trajnu i dosljednu osobinu reagiranja s povišenom emocionalnom napetošću i sklonost suočavanju s izvorom svoje frustracije. To agresivno ponašanje prvenstveno je potaknuto raznim unutarnjim transformacijama. Postoji genetski aspekt nastanka situacija u vegetativnom živčanom sustavu, koji može dovesti do djelomične percepcije određenih situacija kao frustrirajućih. Manifestna agresivnost, pak, odnosi se na trajnu i dosljednu osobinu kod pojedinaca koja ih navodi da na provokativne situacije reagiraju bilo fizičkom ili verbalnom agresijom usmjerenom prema izvoru frustracije ili alternativnim ciljevima. Na temelju istaknutog može se zaključiti da je manifestna agresija izravna posljedica latentne agresivnosti i mehanizma inhibicije agresije (Žužul, 1989).

S obzirom na to prema kome je usmjerena razlikuju se izravna i neizravna agresija. Izravna agresija je otvorena agresija, što znači da se agresivno ponašanje događa „licem u lice“, dok je neizravna agresija prekrivena, te se događa „iza leđa (Žižak, 2005). Neizravna agresija odnosi se na oblik društveno manipulativnog ponašanja gdje agresor iskorištava društvenu strukturu kako bi naštetio nečijim odnosima bez izravnog napada ili bez da ga društveno okruženje i žrtve identificiraju kao agresora (Björkqvist i sur., 1992; prema Antičević i sur., 2021). Podizanje svijesti o toj vrsti agresije je ključno, jer mnogi pojedinci još uvijek imaju pogrešno mišljenje da je neizravna agresija manje štetna ili manje uznemirujuća za žrtve u usporedbi s izravnom agresijom. U odnosu na izravnu agresivnost, neizravna se agresivnost reflektira u ponašanju na način koji nije tako lako mjerljiv i uočljiv. Naime, agresor koji koristi takvu vrstu agresiju često je skriven kako bi drugi u njemu prepoznali agresora i kako bi izbjegao kritiku osobe prema kojoj je agresivan i svoje okoline (Antičević i sur., 2021). Agresija se često

javlja kada izvorni cilj postane nedostižan ili nedostižan, bilo zbog straha od mogućih posljedica ili zato što je pojedinac bio uvjetovan usmjeriti svoju agresiju prema određenim pojedincima (Rot, 1980).

2.3. Razvoj agresivnosti

Često se postavlja pitanje koji je uzrok agresivnog ponašanja kod djece i adolescenata. Ni na to pitanje se ne može jednoznačno odgovoriti. Uzrok agresivnosti uvjetovan je genetskim čimbenicima, ali svakako treba istaknuti da je agresivnost i naučena (Živković, 2006). U skladu s time razvile su se različite teorije agresivnosti koje se mogu kategorizirati u pet skupina, odnosno mogu se podijeliti na instinktivističke teorije agresivnosti, situacijske teorije, teorije ponašanja i socijalnog učenja, kognitivne teorije te na biološke i fiziološke teorije (Žužul, 1989).

2.3.1. Instinktivističke teorije agresivnosti

Instinktivističke teorije agresivnosti temelje se na spoznaji da je agresija aktivirana inherentnim instinktom ili impulsom koji je ukorijenjen u biološkoj lozi pojedinca. U skladu s tim teorijama pojedinci imaju prirodnu sklonost povremenom oslobađanju agresivne energije koju proizvode njihovi instinkti, što ih navodi na agresivno ponašanje kao način izbjegavanja negativnih posljedica koje mogu proizaći iz potiskivanja instinkta agresije. Značajne teorije unutar ovog okvira uključuju one koje su predložili Sigmund Freud (1969), Erich Fromm (1975) i Konrad Lorenz (1970; prema Žužul, 1989).

Freud (1973; prema Žužul, 1989) je u svojoj izvornoj teoriji naveo da su temeljne manifestacije ljudskog ponašanja ukorijenjene su u iskonskom spolnom instinktu poznatom kao libido ili Eros, kao i njegovoj suprotstavljenosti sili, Egu. Međutim, dvadesetih godina prošlog stoljeća Freud je revidirao svoju teoriju i prepoznao da životom ne upravljaju samo ta dva egoistična nagona, već dvije strasti – strast za ljubavlju i strast za destrukcijom (Fromm, 1975). On ih je nazvao instinktom života (Eros), odnosno instinktom smrti (Thanatos). Ta dva instinkta vode stalnu borbu, pri čemu se svaki natječe za dominaciju i utjecaj na ljudsko ponašanje. Freud

ističe da je ljudsko ponašanje vođeno instinktom, a primarni instinkt je sklonost destrukciji (Žužul, 1989). Ako prevlada Thanatos, pojedinci mogu razviti autoagresivnost, odnosno ponašanje u okviru kojeg svoju agresiju usmjeravaju prema samima sebi. S druge strane, ako prevlada Eros, može doći do razvoja agresije prema drugima. Međutim, danas Freudovo razumijevanje agresivnosti nije široko prihvaćeno, uglavnom zbog nedostatka empirijskih dokaza (Gillespie, 1971; prema Žužul, 1989).

Hartman i suradnici (1949; prema Žužul, 1989) u svojem radu govore o jedinstvenom instinktu za agresijom koji uz spolni instinkt služi kao temeljni motivator ljudskog ponašanja. Kći Sigmunda Freuda Anna Freud (1949, 1965; prema Žužul, 1989) iznosi „hidraulički model“ agresivnosti koji sugerira da ako se agresivni instinkt ne izražava društveno prihvatljivim sredstvima, dolazi do nakupljanja agresivne energije koja u konačnici dovodi do agresivnog ponašanja. McDougall (1908; prema Žužul, 1989), pak, tvrdi da je snaga agresivnog instinkta u izravnoj korelaciji s razinom frustracije koja ga pokreće, dok Alfred Adler (1927; prema Žužul, 1989) smatra da je temeljna motivacija čovječanstva urođena želja za moći, koja dovodi do manifestacije agresija.

Fromm (1975) u okviru svoje teorije agresivnosti kritizira instinktivističke i okolišne teorije agresivnosti, tvrdeći da svako ponašanje usmjereno na nanošenje štete drugoj osobi predstavlja agresivno ponašanje. Razlikuje dvije vrste agresivnosti: benignu, koja je urođena obrambena reakcija bitna za opstanak vrste kod ljudi i životinja te malignu, koja je jedinstveno ljudska i vođena željom za uništavanjem (Fromm, 1975). Upravo je taj maligni oblik agresivnosti ono što Frommovu teoriju usklađuje s drugim središnjim teorijama o agresivnosti. Međutim, Frommova teorija se baš kao i Freudova teorija ne može verificirati i izgrađena je na nedokazanim postulatima (Žužul, 1989).

Među etološkim teorijama agresivnosti najpoznatija je teorija Konrada Lorenza (1970; prema Žužul, 1989). Prema Lorenzu, agresivnost djeluje na hidrauličkom principu, pri čemu se energija akumulira unutar organizma dok ne dosegne prag i rezultira eksplozijom. Lorenzova ideja je značajna jer naglašava ulogu agresije u očuvanju vrsta, služeći vitalnoj svrsi u održavanju života. Žužul (1989: 36) rječito dočarava bit Lorenzove tvrdnje navodeći da je „logika Lorenzove tvrdnje“ da je pojedinac „agresivan jer je bio agresivan, a bio je agresivan jer jest agresivan“. Međutim, važno je napomenuti da je Lorenz primarno proučavao niže

životinjske vrste, ograničavajući znanstvenu vrijednost i težinu svoje teorije kada se primjenjuje na složenost ljudskog ponašanja (Žužul, 1989).

2.3.2. Situacijske teorije

Prema situacijskim teorijama agresivnost se promatra kao rezultat specifičnih okolnosti. U skladu s tim teorijama agresivno ponašanje prvenstveno proizlazi iz stečenih obrazaca ponašanja. Teorija frustracija-agresija (F-A) i modificirana verzija te teorije najpoznatije su situacijske teorije.

Psiholozi John Dollard, Leonard Doob, Neal Miller, Orval Hobart Mowrer i Robert Sears (1939; prema Žužul, 1989) formulirali su teoriju frustracije-agresije (F-A hipoteza) koja je široko prihvaćena kao objašnjenje za agresiju koja proizlazi iz frustracije. Frustracija se definira kao stanje koje nastaje kada je ciljno usmjerena reakcija spriječena. Prema toj teoriji, agresija je izravna posljedica frustracije uzrokovane opstrukcijom ili neuspjehom u postizanju željenog cilja. Intenzitet frustracije, a time i poticaj za agresiju, određen je s nekoliko čimbenika: snagom poticaja za frustrirani odgovor, opsegom interferencije s tim odgovorom i brojem frustrirajućih sekvenci ponašanja. Fromm (1975) je također istraživao frustraciju kao uzrok agresivnosti i istaknuo da karakter osobe igra presudnu ulogu u određivanju intenziteta frustracije. Povezanost frustracije i agresije, kako ističu spomenuti autori, upućuje na to da frustracija dosljedno rezultira agresijom, a agresija je reakcija na frustraciju. Ipak, opsežna su istraživanja pokazala da ta korelacija nije uvijek točna, odnosno da ne treba svaka frustracija dovesti do agresije, niti da svaka agresija treba rezultirati frustracijom. Brojni su autori prigovori takvom shvaćanju agresivnosti. Primjerice, Miller (1942; prema Žužul, 1989) je naveo da frustracija povremeno može rezultirati neagresivnim odgovorima, dok je Sears (1941; prema Žužul 1989) istaknuo hijerarhijsku prirodu različitih odgovora na frustraciju, pri čemu agresija zauzima istaknuto mjesto koje se može spriječiti ili ublažiti.

F-A teorija značajna je zbog svojih jasnih i nekomplikiranih koncepata. Za razliku od apstraktnih teorija, daje obrazloženje za agresivno ponašanje. Primjerice, pojedinci mogu svoje agresivne postupke pripisati osjećaju frustracije (Zillman, 1979; prema Žužul, 1989). Međutim, ključno je uzeti u obzir i kontekstualna objašnjenja. Primjerice, ako se djetetu uskrati konzumacija slatkiša, njegova frustracija sama po sebi možda neće dovesti do agresije ako

roditelji pokazuju ljubav i ako zabrana nije zadovoljavajuća. Nasuprot tome, ako zabrana proizlazi iz roditeljske želje za kontrolom ili ako je bratu ili sestri dopuštena ista privilegija, vjerojatno će izazvati ljutnju kod djeteta (Fromm, 1975).

Profesor Leonard Berkowitz (1962; prema Berkowitz, 1993) je predstavio modificiranu verziju Dollardove teorije frustracije-agresije koja uključuje elemente teorije frustracije-agresije i teorije socijalnog učenja. Ta modificirana teorija osporava ideju da frustracija uvijek rezultira agresijom i umjesto toga sugerira da je vjerojatnije da će se agresija pojaviti kada su uzbuđenje i ljutnja povišeni (Berkowitz, 1993; Baron i Richardson, 1994). Međutim, prisutnost agresije ovisi o društveno naučenim znakovima koji potiču agresiju u određenim situacijama. Berkowitz (1962; prema Žužul, 1989) naglašava da frustracija sama po sebi ne uzrokuje izravno agresiju, već je to emocionalno stanje ljutnje koje pod određenim okolnostima može dovesti do agresije. Osim ljutnje, postoje i podražaji iz okoline poznati kao znakovi agresivnosti koji su povezani s agresijom kroz naučena iskustva. Berkowitzeva teorija, za razliku od Freudove i Lorenzove, potkrijepljena je opsežnim istraživanjima, a njezini temeljni principi široko su prihvaćeni. Berkowitz (1983; prema Žužul, 1989) tvrdi da prisutnost određenih znakova može potaknuti agresiju, pa čak i izazvati samu ljutnju.

2.3.3. Teorije ponašanja i socijalnog učenja

Teorije ponašanja i socijalnog učenja jesu teorije o razvoju agresivnosti u skladu s kojima se agresivno ponašanje javlja kao rezultat potkrepljenja iz okoline, odnosno u skladu s kojima se takvo ponašanje shvaća kao naučeno.

Zillman (1979; prema Žužul, 1989) identificira tri različita oblika agresije koja se uče, a to su instrumentalno učenje, podražaji učenja povezani s agresijom te socijalno učenje. Isti autor sugerira da je vjerojatnije da će djeca koja doživljavaju fizičko kažnjavanje svojih roditelja pokazati agresivno ponašanje prema svojim vršnjacima, a takvo se ponašanje može manifestirati i u odrasloj dobi. Pojedinci koji odrastaju u takvim okruženjima mogu pribjeći agresiji kao sredstvu rješavanja problema, pod utjecajem razine agresije koju opažaju u svojoj okolini (Živković, 2006). Tijekom djetinjstva djeca razvijaju osjećaj bliskosti s osobom odgovornom za njihovu skrb. Kako bi izmamila željeni roditeljski odgovor djeca će modificirati vlastito ponašanje. Točnije, kako bi privukla pozornost svojih roditelja djeca mogu pribjeći agresivnom

ponašanju jer ne mogu alternativnim sredstvima postići željene rezultate (Essau i Conradt, 2006). Nadalje, Maccoby (1980; prema Žužul, 1989) ističe da se agresivno ponašanje povezuje s određenim roditeljima. Roditelji koji se suzdržavaju od kažnjavanja svoje djece za agresivno ponašanje odgojit će djecu koja pokazuju najnižu razinu agresivnosti. Nasuprot tome, roditelji koji se sami agresivno ponašaju i kažnjavaju svoju djecu odgajat će djecu koja pokazuju najveću razinu agresivnosti (Živković, 2006).

Teorija socijalnog učenja agresije, koju je razvio kanadski psiholog Albert Bandura, sugerira da se agresivno ponašanje stječe promatranjem drugih. Bandura je proveo opsežna istraživanja kako bi podržao tu teoriju, a koja su pokazala da se agresivno ponašanje može naučiti bez ikakvih emocionalnih promjena te da se učenje može dogoditi promatranjem postupaka drugih. Uveo je koncept „vikarijskog potkrepljenja“ koje ovisi o promatranju. Ako osoba promatra kako je netko nagrađen za određeno ponašanje, veća je vjerojatnost da će oponašati to ponašanje, a ako je promatrana osoba kažnjena, manje je vjerojatno da će se ponašanje ponoviti. Bandura (1995; prema Petrić, 2011) je definirao agresiju kao ponašanje koje uzrokuje štetu drugima ili fizičko uništenje. Nadalje, identificirao je tri kategorije čimbenika koji doprinose agresiji, a to su izvori agresije, poticatelji agresije i regulatori agresije. O agresivnom se ponašanju može naučiti iz različitih izvora, uključujući obitelj, subkulturne skupine i medije. Riječ je o izvorima koji utječu na oblikovanje ponašanja (Tomić, 2003).

Prema tome, u kontekstu socijalnog učenja posebnu pažnju treba posvetiti utjecaju medija, prvenstveno televizije i interneta na djecu i adolescente jer se u skladu s nekim teorijama povezuje nasilje prikazano u medijima s njihovom agresivnošću. Mužić (2014) navodi da se samo ponašanje djece oblikuje velikim dijelom na temelju onoga što djeca vide u medijima. Gotovo polovica adolescenata posjeduje video igre koje se smatraju neprikladnima za njihovu dob. Do svoje osamnaeste godine prosječno američko dijete vidjelo je 200 000 slučajeva nasilja te 16 000 ubojstava putem televizije. Čak i programi namijenjeni djeci uključuju nasilne sadržaje, s primjetnim porastom nasilnih scena u crtanim filmovima proizvedenim između 1937. i 1999. godine. Prikaz nasilja nije ograničen na antagonističke likove; čak su i protagonisti često prikazani na šaljiv način. Stručnjaci upozoravaju da virtualno nasilje može dovesti do agresije u stvarnom životu (Mužić, 2014). Proučavajući utjecaj medijskog nasilja na agresiju kod djece istraživači temi pristupaju iz različitih perspektiva, što rezultira različitim mišljenjima. Jedno stajalište sugerira da izloženost nasilju može stimulirati i isprovocirati djecu, dok drugo tvrdi da

ono normalizira nasilje i slabi njihovo razumijevanje društvenih posljedica. Dodatno, neki istraživači predlažu da djeca oponašaju agresivno ponašanje kojem su svjedoci u medijima, dok drugi tvrde da opetovano izlaganje dovodi do desenzibilizacije i prihvaćanja nasilja u stvarnom životu (Ilišin i sur., 2001). Prema toj posljednjoj teoriji, postoji mogućnost produljene izloženosti nasilnim medijima što rezultira desenzibilizacijom djece prema nasilju. Takva se desenzibilizacija javlja kao prirodni proces navikavanja na nasilje (Kanižaj i Ciboci, 2011).

2.3.4. Kognitivne teorije

Prevladavajuće teorije u suvremenom diskursu su kognitivne teorije koje se proširuju na situacijske i socijalne teorije agresivnosti. Te teorije pretpostavljaju da individualna percepcija i interpretacija događaja u okolišu igraju ključnu ulogu u određivanju njihove reakcije, bila ona agresivna ili drugačija (Eron, 1994; prema Beck, 2003). Kognitivni aspekt ima značajnu ulogu u oblikovanju ponašanja. Dva istaknuta modela koji pružaju sveobuhvatan uvid u kognitivne teorije agresivnosti jesu model Kennetha Dodgea (1980) i model Rowella Huesmanna (1988).

Teorija Kennetha Dodgea (1980; 1986; prema Žužul, 1989) o obradi društvenih informacija jedna je od kognitivnih teorija koje istražuju kako na ponašanje djece izravno utječe način na koji obrađuju društvene informacije. Glavna je premisa tog modela da će način na koji djeca obrađuju društvene informacije imati izravan utjecaj na njihovo ponašanje. Petrić (2001) objašnjava da su pojedinci izloženi različitim podražajima ili znakovima, a njihovo je ponašanje vođeno tim znakovima, kao i njihovi ciljevi i pohranjeni obrasci ponašanja. Ključni čimbenik razlikovanja agresivne djece i njihovih vršnjaka jest smanjena razina moralnog rasuđivanja (Bear, 1989; prema Vasta i sur., 1989). Pokazalo se da djeca koja se učestalo agresivno ponašaju prema svojim vršnjacima pokazuju svoju okolinu smatraju neprijateljskom te da drugima pripisuju krivnju za svaku štetu koja im je nanesena (Živković, 2006). Kognitivna elaboracija društvenih znakova, ciljeva i shema odvija se kroz pet faza. Prva faza uključuje kodiranje podražaja iz okoline i fokusiranje pažnje na društvene znakove. U drugoj fazi, pojedinci tumače društvene znakove i pohranjuju relevantne informacije i ciljeve u memoriju. Treća faza uključuje proces traženja i generiranja mogućih odgovora. Proces utvrđivanja odgovora čini četvrtu fazu, nakon koje slijedi peta faza koja obuhvaća procese realizacije, uključujući istraživanje opcija ponašanja i eventualno širenje odabranog odgovora. No, društveno-informativna obrada na tom

mjestu ne dolazi do svojeg završetka. Naknadno, nakon emitiranja odgovora pojedinac promatra učinak svojih postupaka i prilagođava se prema tome. Ta se teorija može potkrijepiti rezultatima istraživanja, a važna je zbog svoje usklađenosti s teorijom frustracije i teorijom socijalnog učenja. Važno je napomenuti da taj model može razjasniti slijed odvijanja agresivnih reakcija, ali se ne bavi temeljnim razlozima za pojavu agresivnog ponašanja (Žužul, 1989).

Model obrade informacija Rowella Huesmanna (1988) nastoji razjasniti pojavu agresije kod djece oslanjajući se na teorije učenja ukorijenjene u suvremenoj kognitivnoj psihologiji. Primjetno je da autor uz kognitivne čimbenike uključuje i emocionalne u objašnjenje agresivnih reakcija. Primarna premisa modela pretpostavlja da, kroz proces psihološkog razvoja i učenja, pojedinci stječu i pohranjuju obrasce ponašanja poznate kao skripte. U tom se okviru agresivno ponašanje manifestira kada emocionalno stanje potakne vraćanje agresivnih scenarija iz sjećanja (Žužul, 1989). Međutim, kritičari tvrde da modelu nedostaje snažna empirijska potpora s obzirom na to da previđa utjecaj društvenih i situacijskih čimbenika. Osim toga, model je kritiziran zbog svoje složenosti.

2.3.5. Biološke i fiziološke teorije

Predmet istraživanja bioloških i fizioloških teorija usredotočuje se na utjecaj bioloških i fizioloških čimbenika na agresivno ponašanje. Agresivnost se promatra kroz vanjske podražaje, genetiku i razinu hormona. Točnije, u skladu s biološkim i fiziološkim teorijama agresivnosti pretpostavlja se da geni, hormoni i specifični centri u mozgu igraju ulogu u razvoju agresivnog ponašanja. Tako su razvijene teorije da višak jednog Y kromosoma (XYY sindrom) može biti odgovoran za agresiju, teorije koje istražuju odnos između hormona i agresivnosti te teorije u skladu s kojima je specifično moždano područje u mozgu odgovorno za agresivno ponašanje (Žužul, 1989).

Moyerova biološka teorija najpoznatija je među biološkim i fiziološkim teorijama. Opsežna istraživanja dosljedno su pokazala da 0,13 % pojedinaca posjeduje kromosomsku abnormalnost poznatu kao XYY sindrom, odnosno dodatni muški kromosom (Žužul, 1989). Intrigantno je da su osobe s XYY sindromom u većoj mjeri zastupljene u popravnim ustanovama i zatvorima (Hook, 1973; prema Žužul, 1989), pa se pretpostavlja da su te osobe agresivnije u usporedbi s onima koji nemaju višak Y kromosoma. Unatoč tome, ne može se dokazati

povezanost tog sindroma i agresivnog ponašanja, odnosno nužna su daljnja istraživanja na tu temu.

Postoje i teorije koje uspostavljaju vezu između agresivnosti i hormona. Ljudsko tijelo proizvodi hormone koji pridonose fizičkim razlikama i razlikama u ponašanju među spolovima. Istraživanja na životinjama pokazala su da ženke, kada im se daju muški hormoni, pokazuju znakove borbenosti i druga agresivna ponašanja. Poznato je da testosteron, muški spolni hormon, igra značajnu ulogu u ljudskoj agresivnosti (Sware, 1983; prema Vasta i sur., 2005). U Švedskoj je provedeno istraživanje u kojem su sudjelovali mladići u dobi od petnaest i sedamnaest godina, pri čemu je mjerena njihova razina testosterona te su ispitani njihovi vršnjaci s ciljem procjene agresivnog ponašanja ispitanih mladića. Rezultati su uputili na korelaciju između razine hormona u krvi i vršnjačkih procjena agresije, posebno u smislu osvete (Olwens, 1983; prema Vasta i sur., 2005). Manji je broj istraživanja proveden kada je riječ o utjecaju drugih hormona na agresiju, a među njima se najčešće ističe estrogen kao hormon koji smanjuje sklonost ka agresiji (Moyer, 1971; prema Žužul, 1989).

Provedene su brojne studije kako bi se identificirali specifični moždani centri odgovorni za agresivnost. Te su studije otkrile da se zone koje kontroliraju agresiju nalaze u temporalnom režnju i subkortikalnim strukturama mozga (limbički sustav). Istraživanja provedena na životinjama i ljudima pokazala su da te regije mozga imaju ulogu u pokretanju i inhibiciji agresivnog ponašanja (Žužul, 1989). Međutim, podatci dobiveni tim studijama ne mogu se generalizirati zbog određenih ograničenja. Savić i Jukić (2014) također su istraživali neurološke osnove agresije i identificirali nekoliko ključnih moždanih centara i regija uključenih u agresivno ponašanje, uključujući amigdalnu, nucleus accumbens, prednji cingularni korteks te orbitofrontalni korteks. Njihovi su nalazi u skladu s tvrdnjama Davidsona i suradnika (2000; prema Savić i Jukić, 2014), koji predlažu da trajna impulzivna agresija proizlazi iz disfunkcije u međusobno povezanim moždanim strukturama, kao što su prefrontalni korteks, prednji cingularni korteks i subkortikalni limbičke strukture, uključujući amigdalnu. Feinstein i suradnici (2011; prema Savić i Jukić, 2014) slažu se da amigdala igra ključnu ulogu u regulaciji agresivnog ponašanja.

Još jedna teorija o razvoju agresivnosti koja zaslužuje pozornost jest teorija Kennetha Moyera. Moyer tvrdi da agresija nije pojedinačni fenomen, već obuhvaća različite tipove, od kojih svaki ima svoje specifične neurološke i endokrine temelje. Autor je kategorizirao

agresivno ponašanje na temelju okolnosti koje ga izazivaju i predložio šest različitih tipova agresije (Moyer, 1976; prema Žužul, 1989):

- predatorska agresija koja proizlazi iz druge vrste podražaja i pod utjecajem je prisutnosti ili odsutnosti spolnih hormona
- agresija među mužjacima koja se javlja kada se pojavi strani mužjak iste vrste
- agresija izazvana strahom
- provocirana (iritirana) agresija koja proizlazi iz frustracije, uskraćenosti ili boli
- teritorijalna ili majčinska agresija koja se javlja kao odgovor na kršenje teritorijalnih ili majčinskih instinkata
- instrumentalna agresija čiji temelj može biti u bilo kojoj od navedenih vrsta agresije.

2.4. Rizični i zaštitni čimbenici

Brojni stručnjaci iz različitih znanstvenih disciplina angažirani su u potrazi za razotkrivanjem misterija zašto se određena djeca i mladi pojedinci, unatoč tome što su izloženi čimbenicima rizika, suzdržavaju od rizičnog ponašanja, za razliku od svojih vršnjaka koji se suočavaju sa sličnim okolnostima. Za sagledavanje dinamike preuzimanja rizika mladih postaje imperativ sagledati ih u okviru Bronfenbrennerova ekološkog modela koji obuhvaća individualne osobine ličnosti, kulturni milje, socioekonomske strukture, obrazovanje i druge utjecajne čimbenike na mikro i makro razini (Zloković i Vrcelj, 2010). Iako je u ovom poglavlju naglasak na rizičnim i zaštitnim čimbenicima u školskom okruženju treba napomenuti da škola nije jedini sustav koji utječe na razvoj agresivnosti.

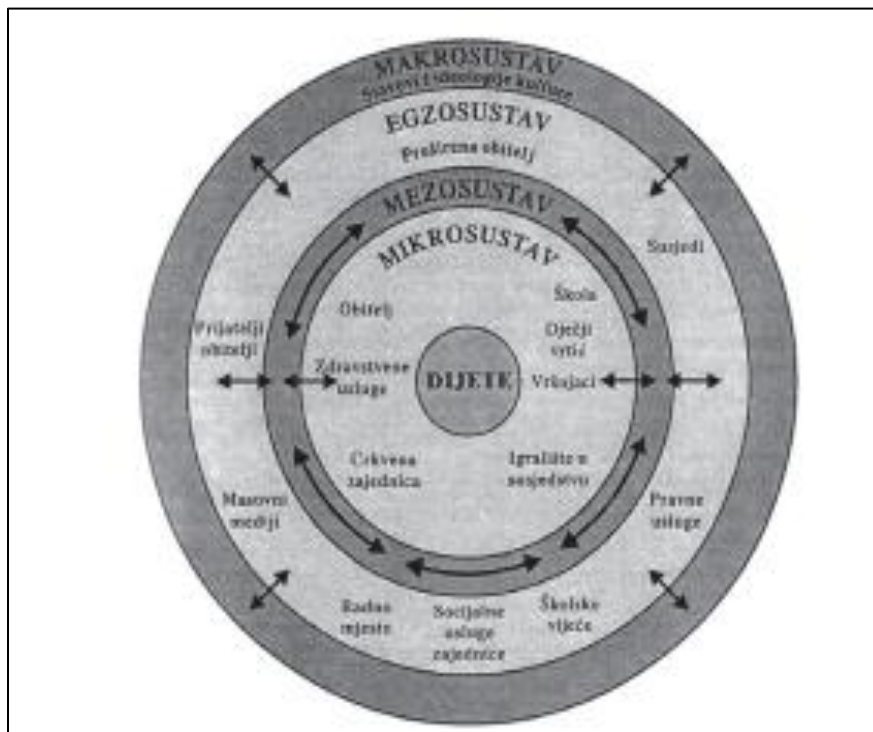
2.4.1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline

Teorijska razmatranja i provedena istraživanja upućuju na zaključak da na ponašanje djece i adolescenata utječe kombinacija rizičnih i zaštitnih čimbenika. U okviru zaštitnih i rizičnih čimbenika koji utječu na razvoj problema u ponašanju, pa tako i na razvoj agresivnosti bitno je analizirati teoriju ekoloških sustava koju je sedamdesetih godina prošlog stoljeća razvio

rusko-američki psiholog Urie Bronfenbrenner (Bilić, 2018). U okviru te teorije priznaje se međusobna povezanost i recipročna priroda različitih konteksta u razvoju djeteta. Ističe da se djetetov razvoj odvija u širem kontekstu koji obuhvaća obitelj, prijatelje, školu, okolinu i širu društvenu zajednicu (Vasta i sur., 2005). Teorija je organizirana oko više međusobno povezanih podsustava koji predstavljaju utjecaje okoline na razvoj djeteta. Da bi se vizualizirao taj koncept moguće je zamisliti model koncentričnih krugova, s djetetom u središtu i krugovima okolišnih čimbenika koji okružuju dijete. Čimbenici koji imaju najveći utjecaj na dijete pozicionirani su njemu najbliže, dok udaljeniji čimbenici imaju neizravan utjecaj (Bilić, 2018). Naglasak je stavljen na interakcije unutar i između različitih slojeva sustava. Konkretno, Bronfenbrenner identificira pet međusobno povezanih podsustava, od kojih svaki sadrži relevantne čimbenike koji utječu na razvoj unutar određene sfere utjecaja. Ti podsustavi su mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav i kronosustav (Eret, 2012).

Mikrosustav obuhvaća neposredno socijalno okruženje djeteta, a ima presudnu ulogu u njegovom rastu i razvoju. Uključuje odnose s članovima obitelji, vršnjacima i obrazovnim institucijama poput predškolskih ustanova i škola, koje uključuju odgajatelje i učitelje. Različiti čimbenici unutar tog podsustava, kao što su kvaliteta roditeljstva, mentalno zdravlje roditelja, kulturne vrijednosti unutar obiteljske zajednice, stilovi upravljanja razredom te stavovi i uvjerenja učitelja doprinose djetetovu razvoju. Nadalje, mezosustav djeluje kao most između različitih mikrosustava, a uključuje značajne veze između roditelja, učitelja, djetetovih vršnjaka, susjedstva i šire obitelji. Naglasak je na kvaliteti interakcija među tim pojedincima. U području obrazovanja važni čimbenici uključuju razgovore između roditelja i učitelja o djetetovom ponašanju u određenim situacijama, preporuke stručnjaka djetetovim roditeljima, strategije rješavanja sukoba i druga srodna pitanja. Slijedi egzosustav koji obuhvaća društvena okruženja s kojima se dijete izravno ne susreće i u kojima ne sudjeluje, ali koja ipak vidljivo utječu na djetetov život. Primjeri se mogu uočiti na radnom mjestu roditelja, obrazovnoj razini učitelja i u lokalnoj samoupravi (Vasta i sur., 2005; Ljubetić, 2014). Makrosustav obuhvaća širi društveni kontekst, koji uključuje kulturu, pravni sustav te ideologije i vrijednosti koje podržava društvo (Clarke i sur., 2010; prema Ljubetić, 2014). Kronosustav se, pak, fokusira na element vremena i njegovu povezanost s događajima u životu pojedinca i njihovim trajanjem (Bronfenbrenner, 1979). Time se naglašavaju promjene unutar sustava kako dijete raste i naglašava važnost

pravodobnog i primjerenog odgovora za zadovoljenje njegovih potreba (Ljubetić, 2014). Bronfenbrennerov ekološki model okoline prikazan je na slici 1.



Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline

Izvor: Eret, L. (2012). *Odgoy i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. Metodički ogledi, 19 (1), str. 145.*

Prema navedenom modelu vidljivo je da se djetetov razvoj odvija unutar dinamičnog okruženja. Stoga je u okviru analiziranja njegova razvoja ključno uzeti u obzir različite kontekstualne čimbenike. Konkretno, specifični podsustavi i njihove interakcije ključni su u oblikovanju djetetova napretka.

Na temelju istaknutoga postaje jasno da i uz roditelje koji vode adekvatnu brigu o djetetovim potrebama dijete možda bude agresivno. Dakle, nijedan čimbenik nije samostalno odgovoran za probleme u ponašanju, već kulminacija različitih utjecaja i životnih iskustava može pridonijeti razvoju problema u ponašanju (Europski preventivni kurikulum, 2020).

Bašić (2009) ističe da se rizični čimbenici odnose se na određene karakteristike, varijable ili opasnosti koje, kada su prisutne, povećavaju vjerojatnost da će pojedinac prije drugih iz opće populacije razviti poremećaj u ponašanju. Ti čimbenici mogu biti individualne osobine ili socioekonomske, kulturne, demografske i druge okolnosti i situacije koje povećavaju

vjerojatnost problema u ponašanju djece i mladih pojedinaca. Šota i Steiner Jelić (2019) ističu da se rizični čimbenici za probleme u ponašanju kod djece mogu kategorizirati na sljedeće čimbenike:

- genetske ili biološke čimbenike, poput naslijeđa, perinatalne traume i neurotoksičnosti tijekom trudnoće
- čimbenike koji se odnose na osobnost djeteta, kao što su niska tolerancija na frustracije, nedostatak empatije i krivnje, kognitivne poteškoće, niža razina inteligencije, provociranje autoriteta, lošija samokontrola, impulzivnost itd.
- čimbenike rizika povezane s vršnjacima koji obuhvaćaju misli o delinkventnom ponašanju, povezanost s vršnjacima delinkventima i utjecaj vršnjaka
- čimbenike rizika povezane sa školom kao što su akademski neuspjeh, disciplinski problemi i negativna školska klima
- rizične čimbenike u obitelji poput obiteljskih sukoba, visokorizične obiteljske anamneze, neadekvatnog modeliranja roditeljskih uloga i sl.
- čimbenike rizika vezane za zajednicu poput kroničnog nasilja u zajednici i siromaštva.

Prisutnost rizičnih čimbenika, koji služe kao temelj za određena ponašanja, može dovesti do poteškoća u različitim aspektima života. Naime, problemi iz jednog područja često se prelijevaju na druga područja, ponajviše u društvenom funkcioniranju (Bouillet i Bijedić, 2007). Međutim, važno je napomenuti da rizični čimbenici također utječu na akademski uspjeh djece i mladih. To je vidljivo u njihovoj nesposobnosti da dovrše zadatke, zanemarivanju autoriteta, nedostatku discipline, nepažnji, agresiji, lijenosti, povlačenju, depresiji i uključenosti u samodestruktivna ponašanja. Povezanost između akademske i društvene sfere ističu Bašić i Kranželić-Tavra (2004) koji navode da se učenici koji pokazuju takvo ponašanje obično bore s ograničenim društvenim vještinama, što rezultira izazovima u uspostavljanju značajnih odnosa s vršnjacima i učiteljima. Društveni kontekst često se očituje u lošem obrazovnom uspjehu učenika. Posljedično, osobe s poteškoćama u ponašanju i emocionalnom upravljanju često doživljavaju neuspjehe i u kasnijim životnim razdobljima.

Pokazalo se da su rizične osobine djeteta i adolescenta i obilježja njegova okruženja u međusobnoj interakciji te da prisutnost najmanje tri rizična čimbenika kod djeteta ili adolescenta rezultiraju time da se ta osoba smatra visokorizičnom. Ipak, treba napomenuti da ako je neko

dijete ili adolescent pod visokim rizikom od razvoja problema u ponašanju to ne znači nužno da će dijete ili adolescent pokazivati te probleme. Procjena rizika temelji se na trenutnom ponašanju i disfunkciji, a ta je procjena često povezana s negativnom prognozom i mogućim razvojem ozbiljnih problema u ponašanju. Stoga se preporučuje definirati rizik kao vjerojatnost da će rast i razvoj djece i mladih biti određen osjetljivom ravnotežom između sposobnosti i ranjivosti (Bašić i sur., 2001).

S druge strane, zaštitni čimbenici služe kao mehanizmi koji ublažavaju ili usporavaju djelovanje čimbenika rizika i smanjuju pojavu problema u ponašanju (Bašić, 2009). Zaštitni čimbenici obuhvaćaju unutarnje i vanjske utjecaje koji pomažu djeci u boljem upravljanju rizicima ili ublažavanju čimbenika rizika (Fraser, 1997; prema Bašić, 2000). Znanstvena istraživanja uputila su na spoznaju da postoje dvije temeljne vrste zaštitnih čimbenika, točnije resursni zaštitni čimbenici koji dosljedno pozitivno pridonose razvoju i ponašanju i služe kao štit od rizičnih čimbenika te pravi zaštitni čimbenici koji stupaju na snagu kao odgovor na prisutnost čimbenika rizika, služeći kao protuteža njihovom utjecaju (Žunić-Pavlović i sur., 2010; prema Zelenika i sur., 2020). Šota i Steiner Jelić (2019) definiraju zaštitne čimbenike kao socioekonomske i kulturološke čimbenike, kao i individualne osobine koje štite djecu od buduće upletenosti u kriminalno ponašanje. Ti čimbenici uključuju ženski spol, snažnu vezu s roditeljima, dogovore s obitelji, otpornost i pozitivan temperament, sposobnost prilagođavanja i oporavka, poticajno obiteljsko okruženje, vanjske sustave podrške koji povećavaju sposobnost djece da se nose s rizicima i stresorima, zdrava uvjerenja, prosocijalne skupine vršnjaka, vještine rješavanja problema, inteligenciju, društvene vještine, akademski uspjeh, samodisciplinu, samopoštovanje, osjećaj svrhe i budućnosti te vjersku i duhovnu predanost.

2.4.2. Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju

S obzirom na Bronfenbrennerov ekološki model okoline ključno je temeljito analizirati i prepoznati sve rizične i zaštitne čimbenike. Takvo sveobuhvatno razumijevanje neophodno je za provedbu učinkovitih strategija prevencije i intervencije. Važno je napomenuti da, osim u obitelji, djeca značajan dio vremena provode u školi. Štoviše, upravo u školskom okruženju djeca pokazuju ono što su naučila u svojem primarnom okruženju, odnosno obitelji (Maglica i Jerković, 2014). Prema Sakomanu (2009), škola je, odmah iza obitelji, najutjecajnije organizirani

sustav, sposoban riješiti neke od nedostataka koji mogu postojati unutar obitelji. Škola ne služi samo kao mjesto stjecanja znanja i vještina, već uz obitelj ima ključnu ulogu u socijalizaciji i razvoju djece i mladih. Stoga je od iznimne važnosti identificirati i razumjeti rizične i zaštitne čimbenike prisutne u školskom okruženju kako bi se učinkovito razumjelo i reagiralo na djetetovo ponašanje. Nadalje, ključno je uključiti se u strateško planiranje kako bi se omogućio pozitivan rast djece i uspostavile preventivne mjere unutar školskog okruženja, odnosno kako bi se reagiralo interventnim odgojnim radom (Antičević i sur., 2021). Preventivne inicijative škole ne bi trebale provoditi samostalno, već u suradnji s lokalnom zajednicom (Zubak, 2007). Pojam rizičnih i zaštitnih čimbenika u školskom okruženju obuhvaća kako attribute škole kao cjeline tako i pojedinačne čimbenike koje učenici unose u školsko okruženje.

U području dječjeg razvoja i školskog uspjeha Bilić (2018) ističe važnost školske klime. Pozitivna i privlačna atmosfera u školskom okruženju potiče zdrav rast i razvoj djece. Podržavajući tu ideju Gregory i suradnici (2010; prema Bilić, 2018) te Orpinas i Raczynski (2016; prema Bilić, 2018) ističu korelaciju između pozitivne školske klime i smanjenja vršnjačkog nasilja i viktimizacije. S druge strane, negativna školska klima predstavlja rizik za vršnjačko nasilje. Osiguravanje sigurnosti i osjećaja sigurnosti za učenike jedna je od primarnih odgovornosti škola. Nekoliko čimbenika utječe na ovaj osjećaj sigurnosti, kao što Thapa i suradnici (2013; prema Bilić, 2018) ističu da su pravednost, poštivanje školskih pravila i prisutnost učitelja podrške temeljne odrednice sigurnosti u školi. Dodatno, razina nasilja u školama i strah pojedinca da će postati žrtva nasilja utječu na taj osjećaj sigurnosti. Njegovanje sigurnog okruženja unutar škole i zajednice uključuje različite čimbenike poput odsustva oružja, droga i alkohola. Osim toga, uspostavljanje jakih veza između članova osoblja i studenata može dodatno povećati opći osjećaj sigurnosti (Bilić, 2018).

Nemoguće je govoriti o školskom okruženju bez ispitivanja utjecaja koji učitelji imaju i na učenike i na cjelokupnu školsku klimu. Kvaliteta odnosa između učenika i učitelja igra vitalnu ulogu u djetetovom razvoju, a uključuje elemente kao što su podrška, bliskost, pozitivne interakcije i minimalni konflikt (Hamre i Pianta, 2006; prema Bilić, 2018). Dok djeca promatraju i uče od odraslih u svojoj okolini, uključujući učitelje, stječu znanja o primjerenom ponašanju. Posljedično, učiteljeva perspektiva prema građivu, djetetu, nasilju i kršenju pravila izravno utječe na stavove učenika prema njima i vršnjacima (Bilić, 2018).

Rizičan čimbenik u školskom okruženju jest i niska kvaliteta pruženog obrazovanja. Nekvalitetne škole pokazuju dosljedan obrazac neuspjeha, nedostatak vjere u potencijal učenika te imaju kurikulum koji ne motivira učenike. Osim toga, neučinkovito vodstvo i neadekvatna komunikacija između učitelja, ravnatelja, roditelja i učenika pridonosi ukupnoj lošoj kvaliteti škola. Kao rezultat toga, učenici u tim školama ne samo da imaju lošiji akademski uspjeh i pod većim su rizikom od napuštanja škole, već imaju i značajne probleme u ponašanju (Durlak, 1998).

Ističe se važnost povezanosti učenika sa školom koja može poslužiti kao zaštitni čimbenik, dok nedostatak ili nedovoljna vezanost za školu može predstavljati rizični čimbenik (Bilić, 2018). Nikčević-Milković i Rupčić (2014) navode nisku privrženost školi kao najistaknutiji čimbenik rizika povezan sa školovanjem. Bašić (2009) kao jedan od čimbenika rizika unutar školskog okruženja ističe nepovezanost sa školom. Hawkins i suradnici (1997; prema Kranželić-Tavra, 2002) predložili su model društvenog razvoja u skladu s kojim postoji veza između povezanosti sa školom i akademskog uspjeha. Pritom se povezanost sa školom promatra kao rezultat interakcije djeteta u razvoju i društvene okoline. Na stupanj povezanosti utječu tri ključna elementa, od kojih se prvi odnosi na to u kojoj mjeri škola omogućuje aktivno sudjelovanje djece i mladih u obrazovnom procesu. Aktivno uključivanje učenika u njihovo obrazovanje smatra se, prema tom uvjerenju, presudnim čimbenikom uspjeha škola. Mogućnosti za aktivno sudjelovanje trebaju biti usklađene s trenutnom razinom vještina učenika. Drugi važan aspekt jest posjedovanje i korištenje kognitivnih, društvenih i emocionalnih vještina. Što je učenik vještiji u tim vještinama, to je vjerojatnije da će pozitivno doživjeti svoju školsku okolinu. Posljednji element odnosi se na priznavanje i podršku inkluzivnim praksama koje njeguju osjećaj povezanosti sa školom (Hawkins i sur. 1997; prema Kranželić-Tavra, 2002). Nikčević-Milković i Rupčić (2014) istraživali su čimbenike koji pridonose rizičnom ponašanju i problemima u ponašanju učenika srednjih škola u Gospiću. Ispitali su čimbenike pojedinca, obitelji, škole, zajednice i grupe vršnjaka koji predviđaju pojavu takvog ponašanja. Unutar školskog okruženja, loš akademski uspjeh identificiran je kao najznačajniji faktor rizika. To je otkriće u skladu s prethodnim istraživanjem koje su proveli Trout i suradnici (2003; prema Bouillet i Uzelac 2007). Nadalje, meta-analiza preko 100 studija koju su proveli Maguin i Loeber (1996) poduprla je povezanost lošeg akademskog uspjeha s prevalencijom, učestalošću, pojavom i ozbiljnošću problema u ponašanju. S druge strane, Vance i suradnici (1998; prema Kranželić-Tavra, 2002)

uočili su niz psihosocijalnih čimbenika koji služe kao zaštitne mjere i povezani su s pozitivnim obrazovnim ishodima. Ti čimbenici obuhvaćaju vješte sposobnosti rješavanja problema, čitanje na ili iznad očekivane dobne razine, sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih odnosa s vršnjacima i odraslima, pristupačnost, smisao za humor i prisutnost mentora u školskom okruženju. Stoga postizanje uspjeha u obrazovnom putu zahtijeva ne samo kognitivne sposobnosti, poput vještina rješavanja problema, već i socijalnu kompetenciju u obliku pristupačnosti i sposobnosti uspostavljanja te održavanja pozitivnih veza s vršnjacima i odraslima (Kranželić-Tavra, 2002).

Djeca i mladi se tijekom svojeg školovanja suočavaju se s mnoštvom izazova. To uključuje sve veće opterećenje, stroži raspored, sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima, prilagodbu različitim sustavima ocjenjivanja i suočavanje s promjenama koje dolaze s pubertetom. To razdoblje kognitivnog, emocionalnog, fizičkog i psihološkog rasta popraćeno je čestim promjenama raspoloženja i povećanom razdražljivošću. Stoga ne čudi što anksioznost često postaje neizbježna skretnica na putu razvoja ozbiljnih problema u ponašanju (Livazović, 2017).

Uspostava pozitivnih odnosa i osjećaja prihvaćenosti među vršnjacima imaju ključnu ulogu u ublažavanju agresivnog ponašanja (Bilić, 2018). Tijekom adolescencije ti su čimbenici temeljne potrebe koje značajno utječu na razvoj djeteta i oblikuju njegovo ponašanje.

3. PEDAGOŠKA PREVENCIJA AGRESIVNOG PONAŠANJA ADOLESCENATA

U ovom je poglavlju rada naglasak na pedagoškoj prevenciji agresivnog ponašanja kod adolescenata. U tom je kontekstu prvo nužno analizirati pojam pedagoške prevencije te analizirati razine na kojima se ona razvija.

3.1. Pedagoška prevencija problema u ponašanju

U suvremenom društvu mladi su pod različitim lošim utjecajima sve više agresivni. Treba naglasiti da je adolescencija burno razdoblje za svakog mladog pojedinca, gdje se svakodnevni život zapleće u vrtlog emocija, iskušenja, kolebanja, kako radosnih tako i izazovnih trenutaka, a sve to značajno utječe na razvoj i oblikovanje vlastitog osobnosti (Zelenika i sur., 2020). Istovremeno, podrška koju pružaju obitelj, škola i društvo u cjelini smanjuje se u svojoj učinkovitosti u suprotstavljanju ovim negativnim utjecajima. Stoga je ključno uspostaviti nove preventivne mjere usmjerene na jačanje djece i njihove okoline, posebice unutar obiteljske zajednice (Meščić-Blažević, 2007). Naime, provođenje preventivnih programa zahtijeva aktivno sudjelovanje odgojno-obrazovnih institucija i svih njihovih dionika. Primarni naglasak je na učiteljima koji ostvaruju svoju profesionalnu svrhu pružanjem pomoći i usmjeravanja učenicima.

Prevencija podrazumijeva učinkovito provođenje preventivnih aktivnosti, odnosno primjenu različitih metoda, tehnika i postupaka kojima će se uspostaviti uvjete koji eliminiraju, sprječavaju ili učinkovito rješavaju pojavu, jačanje i napredovanje čimbenika rizika (Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009. do 2012. godine, 2009). Cilj je prevencije otkloniti višestruke uzroke rizičnog ponašanja i spriječiti njihovu pojavu. Stoga prevencija obuhvaća širok spektar aktivnosti, programa i mjera na različitim razinama. Bilo koji pothvat kojem je prevencija prioritet može se smatrati oblikom prevencije (Zadravec i sur., 2014).

Pojam pedagoške prevencije obuhvaća široki spektar odgojno-obrazovnih i socijalnih pristupa, tehnika i inicijativa kojima se želi spriječiti nastanak i napredovanje poremećaja u ponašanju. Pedagoška prevencija podrazumijeva rano prepoznavanje poremećaja u ponašanju te pružanje pravodobne i primjerene podrške i zaštite. Cilj je pedagoške prevencije pojačati protektivne čimbenike, osnažiti učenike (osobito adolescente) i odgovoriti na njihove temeljne psihološke potrebe (Meščić-Blažević, 2007). Bašić (2009: 94) tvrdi da je „prevencija problema u ponašanju kompleksan proces i sveobuhvatna strategija utemeljena na razumijevanju čimbenika koji dovode do problema u ponašanju te razumijevanju mogućih varijacija tih čimbenika među pojedincima, skupinama, zajednicama, etničkim skupinama i skupinama u različitim razinama rizika“. Bašić i suradnici (2001) ističu da se prevencija dijeli na primarnu, sekundarnu i tercijarnu. Primarna je prevencija usmjerena na poboljšanje ukupne kvalitete života cijele zajednice uspostavljanjem redovitih socijalnih i drugih sustava podrške koji zadovoljavaju potrebe pojedinaca u različitim dobnim skupinama. Cilj je primarne prevencije smanjiti pojavu novih slučajeva problema u ponašanju i ciljati na pojedince koji trenutno ne pokazuju te probleme ili nisu pod utjecajem postojećih rizičnih i zaštitnih čimbenika. Kao rezultat toga, inicijative primarne prevencije su proaktivne, a ne reaktivne, jer se provode prije pojave problema i imaju za cilj ublažiti razvoj različitih stanja ili stilova života koji pridonose rizičnim ponašanjima (Bašić i sur., 2001). Kako bi spriječile nastanak problema u ponašanju škole često provode univerzalne preventivne programe, s ciljem proaktivnog rješavanja problema i izbjegavanja izdvajanja pojedinih učenika (Maglica i Jerković, 2014). Uspjeh programa primarne prevencije ovisi o prepoznavanju potreba, razvoju različitih strategija za zadovoljenje tih potreba i uspostavljanju veza između različitih agencija i službi (Burt i sur., 1998).

Sekundarna ili ciljana prevencija, pak, uključuje osnaživanje specifičnih populacija za koje se očekuje da će imati probleme u ponašanju ili su u visokom riziku od njihovog razvoja. Naposljetku, tercijarna prevencija usmjerena je na intervencije u specifičnim programima koji su usmjereni na uzroke poremećaja u ponašanju kod djece, adolescenata i odraslih koji već imaju te probleme (Bašić i sur., 2001).

Prema Bašić (2009), razlikuje se i prevencija u užem i širem smislu. Kada se govori o prevenciji u užem smislu, ona obuhvaća radnje poduzete prije pojave bilo kojeg poremećaja u ponašanju. S druge strane, prevencija u širem smislu ne obuhvaća samo prevenciju poremećaja u

ponašanju, već i ranu intervenciju za sprječavanje težih okolnosti te intervencije koje se provode nakon što se poremećaj razvije kako bi se spriječile buduće komplikacije.

Bašić (2009) ujedno predlaže kategorizaciju prevencije na univerzalnu, selektivnu i ciljanu prevenciju. Univerzalna prevencija obuhvaća cjelokupno stanovništvo, a odnosi se na sve pripadnike određene skupine. Njezin utjecaj nadilazi ciljanu populaciju, utječući na buduće generacije kroz promjene okoliša i procese socijalizacije. Nadalje, selektivna prevencija usmjerena je na pojedince ili skupine s rizikom od razvoja poremećaja u ponašanju, uključujući roditelje i malu djecu, kao i školske i društvene programe. Naposljetku, ciljana prevencija namijenjena je osobama s visokim rizikom koji pokazuju blage simptome bolesti, ali ne zadovoljavaju dijagnostičke kriterije.

Prema Nikčević-Milković i Rupčić (2014) znanstveni pristup preventivnom djelovanju je ključan. To podrazumijeva organiziranje preventivnih programa na različitim razinama i u različitim smjerovima unutar lokalne zajednice. Te programe treba integrirati i uskladiti multidisciplinarnim pristupom, uzimajući u obzir razvojnu dob pojedinca i procjenjujući učinkovitost provedenih intervencija. Kad je riječ o prevenciji problema u ponašanju, važno je da se odrasle osobe, a posebno društvene institucije, aktivno suoče s izazovima koje donosi bunt mladih. Primarni cilj prevencije problema u ponašanju mladih u lokalnoj zajednici jest ciljati na rizične čimbenike koji pridonose problematičnom ponašanju. Za jačanje roditeljskih vještina, koje igraju značajnu ulogu u razvoju problema u ponašanju, važno je inkorporirati znanja o prevenciji u obrazovne programe namijenjene roditeljima (Europski preventivni kurikulum, 2020).

Medijske aktivnosti mogu poslužiti kao sredstvo sustavne edukacije roditelja, osposobljavanja za usvajanje primjerenijih stavova, uvjerenja, vrijednosti i ponašanja koji doprinose prevenciji i smanjenju asocijalnog ponašanja njihove djece, kao i promicanju zdravog rasta i razvoja mladih. pojedinci (Nikčević-Milković i Rupčić, 2014). Socijalizacija ima značajnu ulogu u prevenciji rizičnog ponašanja, a intervencije temeljene na znanstvenim dokazima mogu izravno ciljati na pojedince ili neizravno utjecati na okoliš. Cilj je tih intervencija modificirati uvjerenja, stavove i ponašanja pojedinaca. Dajući pozitivne rezultate, te intervencije služe kao moćni alati za znanstveno utemeljenu prevenciju, nadmašujući negativne utjecaje. Nadalje, razvijaju se preventivne intervencije za podršku ključnim pojedincima uključenim u prevenciju,

uključujući roditelje i učitelje, s ciljem poboljšanja njihovih vještina socijalizacije i naglašavanja važnosti prevencije za djecu (Europski kurikulum prevencije, 2020).

Osim rješavanja čimbenika rizika i njihovog konkretnog smanjivanja kako bi se spriječili poremećaji u ponašanju kod mladih osoba, imperativ je pojačati zaštitne čimbenike (Meščić-Blažević, 2007). Artur i suradnici (2002) među zaštitnim čimbenicima koji pozitivno utječu na razvoj poremećaja u ponašanju ističu sljedeće čimbenike:

- osobne (temperament koji je otporan na negativne utjecaje, sposobnost rješavanja problema, prosocijalno ponašanje)
- obitelj (kvalitetan odnos između roditelja i djeteta, stabilna obiteljska situacija)
- škola (motiviranost za učenje, pozitivan stav prema obrazovanju i školi, dobri odnosi s učiteljima, jasna pravila ponašanja i odgovornosti u školi)
- vršnjaci (dobri odnosi s vršnjacima, roditeljsko odobravanje djetetovih prijatelja)
- zajednica (ekonomski stabilna susjedstva, sigurno okruženje, susjedske veze i društvena kohezija).

Oснаživanjem navedenih zaštitnih čimbenika već u ranom odgoju moguće je spriječiti kasnije probleme u ponašanju kod djece, pa tako i agresivnost (Meščić-Blažević, 2007).

3.2. Pedagoške intervencije usmjerene na prevenciju problema u ponašanju

U okviru prevencije i intervencije agresivnog ponašanja kod djece i mladih ključno je razmotriti različite izazove (Žižek, 2005):

- prepoznavanje agresivnog ponašanja u svakodnevnom životu
- razumijevanje razvojnih bio-psiho-socijalnih karakteristika i tehnika procjene djece s poremećajima u ponašanju
- prepoznavanje važnosti osobne i profesionalne pripremljenosti stručnjaka za rad s agresivnom djecom
- uvažavanje učinkovitosti bihevioralnih i kognitivni pristupi u liječenju agresivnosti i antisocijalnih ponašanja

- svijest o potencijalu farmakoterapije u psihosocijalnom liječenju teških emocionalnih poremećaja i poremećaja ponašanja
- isticanje uloge poboljšanja kvalitete života djece kao preventivne mjere protiv svih poremećaja u ponašanju, uključujući agresiju
- prihvaćanje postmoderni pristup koji daje prioritet globalno prihvaćenim idejama i poštuje dječja prava.

Za učinkovitu prevenciju rizičnog ponašanja među adolescentima od iznimne je važnosti uspostava školskog okruženja koje potiče toleranciju, društvenu svijest, zajedništvo, suradnju, empatiju i poštovanje. To se može postići kultiviranjem unutarnje regulacije, kao što je samodisciplina, samopoštovanje, samoograničenje i usklađivanje radnji i misli s osobnim vrijednostima. To također uključuje usavršavanje komunikacijskih vještina, uspješno upravljanje međuljudskim odnosima, prihvaćanje različitosti i sposobnost harmoničnog funkcioniranja unutar multikulturalne zajednice (Zelenika i sur., 2000).

Učinkovitost škola u sprječavanju rizičnog ponašanja adolescenata ovisi o više čimbenika, uključujući strukturu i metodologije koje koriste učitelji u interakciji s učenicima (Tomić, 2005; prema Zelenika i sur., 2000). Imperativ je da škole uspostave pozitivno partnerstvo s obiteljima kako bi se proaktivno bavilo i ublažilo rizično ponašanje adolescenata. Da bi to postigle, škole moraju pojačati i proširiti svoje institucionalne napore, s posebnim naglaskom na obrazovne inicijative koje su skrojene da zadovolje specifične potrebe učenika i osnaže ih kao aktivne sudionike (Zelenika i sur., 2000.).

Kako navode Ferić i Kranželić (2001; prema Kranželić-Tavra, 2002), uspjeh preventivnih intervencija ovisi o provođenju procjene potreba, koja uključuje procjenu rizika i zaštitu specifičnu za školsko okruženje djece i mladih. Nakon toga, programe treba provoditi u suradnji s roditeljima, službama u zajednici i drugim članovima zajednice. Značenje preventivnih programa u školama proizlazi iz nekoliko čimbenika, odnosno iz činjenice da je pohađanje osnovne škole obvezno za svu djecu, činjenice da djeca puno vremena provode u školi te iz činjenice da su godine tijekom kojih djeca pohađaju školu formativne, odnosno godine tijekom kojih djeca i mladi oblikuju svoju osobnost, ponašanja i stavove (Bašić 2009). Livazović (2012) ističe da se uspješni preventivni programi u pravilu temelje na jačanju životnih vještina i

sposobnosti mladih, uz poticanje društvenog okruženja koje omogućuje njihov osobni rast i razvoj.

Kako bi preventivni programi postigli željeni učinak ključno je uključiti tri razine preventivnog djelovanja (primarna, sekundarna i tercijarna prevencija), tri opsega djelovanja (lokalna zajednica, regija i država) te zadovoljiti potrebe tri korisničke skupine (djeca, obitelj i šira društvena okolina)(Ajduković, 2000). Već u početnim fazama planiranja tih programa bitno je osigurati da se različite preventivne aktivnosti međusobno nadopunjuju bez suvišnosti, prilagoditi preventivne radnje specifičnim potrebama i mogućnostima različitih sredina, uspostaviti dobro definiranu metodologiju planiranja i praćenja, neprimjetno integrirati svaku aktivnost u širi okvir preventivnog rada, usvojiti multidisciplinarni pristup uključivanjem stručnjaka iz različitih područja, olakšati suradnju vladinih i nevladinih institucija u provedbi programa te sustavno evaluirati ishode svih aktivnosti (Ajduković, 2000).

Prema Žižeku (2005) trening socijalnih vještina ističe se kao ključna metoda prevencije i liječenja agresivnog ponašanja. Tijekom posljednja tri desetljeća došlo je do značajnog razvoja u programima osposobljavanja za socijalne vještine, koji se bave potrebama djece s poremećajima u ponašanju i onih koji su u opasnosti od njihovog razvoja. Trening socijalnih vještina odavno je prepoznat kao tradicionalna intervencija za djecu koja pokazuju agresivno ponašanje (Farmer, 2002; prema Žižek, 2005), a pokazao se i najučinkovitijim pristupom u liječenju poremećaja ponašanja, posebice nasilnog ponašanja (Moote i sur., 1999; Frey i sur., 2000; Ferington, 2002; prema Žižek, 2005). Primarni je cilj treninga socijalnih vještina poboljšanje socijalne kompetencije. Međutim, jedan od glavnih izazova u stjecanju društvenih vještina jest sposobnost prenošenja naučenih ponašanja u različitim okruženjima. Kako bi se to riješilo, programi obuke društvenih vještina osmišljeni su s tri razine: učenje društvenih vještina, njihovo vježbanje i njihova primjena u različitim životnim kontekstima. Programi obuke socijalnih vještina dolaze u različitim oblicima (od grupnih, odnosno razrednih do individualnih) te se mogu provoditi u različitim okruženjima (škola, obitelj, lokalna zajednica itd.). Bez obzira na to gdje se i u kojem obliku provodi, trening socijalnih vještina treba dosljedno koristiti strukturirani pristup učenju koji se pridržava dobro organiziranog okvira koji ima od četiri do deset koraka. Proces strukturiranog učenja obuhvaća nekoliko ključnih komponenti koje uključuju pružanje objašnjenja nove društvene vještine, korištenje tehnika igranja uloga za učenje vještine, uključivanje povratnih informacija tijekom procesa učenja te vježbanje i primjenu nove vještine u različitim

okruženjima. Upravo takav strukturirani pristup učenju izdvaja trening socijalnih vještina od psihoedukativnih radionica utemeljenih na iskustvu. Trening socijalnih vještina može se provoditi kao preventivna mjera, kao rana intervencija ili kao dio plana liječenja, samostalno ili u kombinaciji s drugim intervencijama, ovisno o specifičnim potrebama pojedinca ili skupine (Žižak, 2005).

Osim strukturiranog učenja u prevenciji poremećaja u ponašanju kod adolescenata važnu ulogu ima i emocionalna. Emocionalna inteligencija, kako su je prvobitno definirali Salovey i Mayer (1990; prema Hajncl i Vučenović, 2013: 97), odnosi se na „sposobnost opažanja osobnih i emocija drugih, razlikovanja među njima i uporabu tih informacija u usmjeravanju mišljenja i akcija“. Programi integrirani u školski kurikulum (socijalno i emocionalno učenje – SEU) nude učenicima prilike za razvoj društvenih i emocionalnih kompetencija. Socijalno-emocionalno učenje obuhvaća stjecanje znanja, stavova i vještina povezanih s emocionalnim prepoznavanjem i upravljanjem, snalaženjem u društvenim interakcijama, izgradnjom i održavanjem odnosa te donošenjem učinkovitih odluka (Payton i sur., 2008; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009). Provedba programa socijalno-emocionalnog učenja u školama pokazala se vrlo učinkovitom u smanjenju problematičnog ponašanja i emocionalnih poteškoća kod učenika, uz istodobno poticanje njihove socijalne prilagodljivosti, otvorenosti i akademskog uspjeha. I praktični primjeri i studije pokazuju da uključivanje aktivnosti koje se bave emocionalnim i društvenim potrebama učenika dovodi do smanjenja problematičnog ponašanja i povećanja učeničkog angažmana i motivacije. Nadalje, pokazalo se da ti programi poboljšavaju ukupni školski uspjeh učenika (Elias i Zins, 2006). Godine 2005. Udruga akademsko, socijalno i emocionalno učenje (engl. *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL*) identificirala je pet ključnih međusobno povezanih društvenih i emocionalnih kompetencija: samosvijest, samoupravljanje, društvena svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka. Posjedovanje tih kompetencija postavlja djecu na put prema akademskom uspjehu. U Republici Hrvatskoj proveden je SEU program za emocionalno opismenjavanje Kurikulumom za emocionalno opismenjavanje (Maurer i sur., 2004; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009) koji je usmjeren na poboljšanje emocionalne inteligencije učeći djecu kako učinkovito prepoznati i izraziti svoje osjećaje. U okviru tog programa djeca ispunjavaju određene zadatke u školi i kod kuće, a cilj je tih zadataka naučiti djecu da imenuju osjećaje. Važno je napomenuti da usvajanje vokabulara i razvoj sposobnosti kojima se prepoznaju različite emocije nije isto (Rizner, 2013).

Prema tome, u okviru programa socijalnog i emocionalnog učenja djeca imenuju i uspoređuju vlastite i tuđe osjećaje, misli i ponašanja te artikulirano sudjeluju u diskusijama o vlastitim iskustvima (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Kao odgovor na probleme u ponašanju među adolescentima, škole provode i socio-educativne intervencije koje uključuju pojedinačne i/ili grupne konzultacije s učenicima, roditeljima, učiteljima i drugim utjecajnim pojedincima u životima učenika. Temeljno uvjerenje jest da svaki učenik posjeduje inherentnu vrijednost i potencijal za rast, učenje i razvoj. Stoga je cilj tih intervencija poticanje pozitivnih promjena koje će koristiti ne samo samim učenicima, već i njihovoj okolini i društvu u cjelini. Svrha je preventivnih intervencija u školama razviti otpornu, odgovornu i snažnu djecu koja su sposobna zagovarati sebe i dati prioritet svojoj dobrobiti i dobrobiti svoje okoline (Bouillet i sur., 2018).

Na temelju klasifikacije koju je predložila Nacionalna medicinska akademija preventivne intervencije kategorizirane su u tri skupine: univerzalne, selektivne i indicirane (Gordon, 1987; prema Brounstein i sur., 2001). Univerzalne intervencije osmišljene su za opću populaciju bez fokusiranja na pojedince s posebnim rizikom. Te intervencije koriste svim članovima zajednice, a ne određenim pojedincima ili skupinama. Selektivne intervencije, s druge strane, usmjerene su na pojedince koji su u većem riziku od rizičnog ponašanja u usporedbi s prosječnom osobom. Te se osobe identificiraju na temelju njihovih osobnih karakteristika i broja čimbenika rizika koje mogu imati za razvoj problema ili korištenje droga. Indicirane intervencije, pak, usmjerene su prema osobama koje već pokazuju znakove rizičnog ponašanja. Primjerice, Harachi (2000) objašnjava da ciljane strategije mogu uključivati tjedne grupne sastanke za dječake iz predškolskih ustanova s agresivnim tendencijama za poboljšanje njihovih društvenih vještina. Model kontinuuma skrbi započinje univerzalnim strategijama koje služe kao početna komponenta prevencije. Nakon toga slijede selektivne strategije. U sljedećim fazama prevencije naglasak je na identificiranju slučajeva i potencijalnom liječenju poremećaja u ponašanju.

Značenje intervencija temeljenih na znanstvenim dokazima istaknuto je u Europskom preventivnom kurikulumu (2020) zbog njihovog potencijalnog dugoročnog utjecaja na sljedeće faze razvoja i njihove sposobnosti da prošire pozitivne učinke na druge aspekte života, služeći kao zaštitni čimbenici.

U kontekstu pedagoških intervencija ključno je ne zanemariti slobodno vrijeme adolescenata, jer ono može poslužiti kao snažan zaštitni čimbenik protiv rizičnih ponašanja kada

se koristi na pozitivan i društveno prihvatljiv način. Uspostava kulture smislenog i konstruktivnog provođenja slobodnog vremena među mladima od iznimne je važnosti jer ih osposobljava za bavljenje aktivnostima koje potiču osobni rast i razvoj (Previšić, 2000). Nudeći raznolik raspon privlačnih izvannastavnih aktivnosti prilagođenih interesima adolescenata, škole mogu aktivno pridonijeti promicanju produktivnijeg korištenja slobodnog vremena. Nadalje, ključno je uključivanje adolescenata u proces osmišljavanja programa i rješavanje njihovih istinskih potreba za zabavom i društvenom interakcijom (Meščić-Blažević, 2007).

U okviru pedagoških intervencija nikako se ne smije zaboraviti slobodno vrijeme adolescenata koje, ako se provodi na pozitivan i društveno prihvatljiv način, neizostavno predstavlja snažan protektivni čimbenik u razvoju rizičnih ponašanja. Važno je kod mladih razviti kulturu provođenja slobodnog vremena (Previšić 2000), osposobiti ih za osmišljavanje sadržajnijeg, pozitivnijeg i razvojno poticajnog provođenja slobodnog vremena. Organiziranjem različitih atraktivnih i adolescentima privlačnih izvannastavnih aktivnosti škola može pridonijeti promicanju kvalitetnijeg provođenja slobodnog vremena. Važno je u kreiranje programa uključiti adolescente i voditi brigu o njihovim stvarnim potrebama za zabavom i druženjem (Meščić-Blažević, 2007).

Nadalje, ključno je surađivati s roditeljima. Brojna istraživanja dosljedno pokazuju da uključenost roditelja u školske aktivnosti značajno utječe na ponašanje učenika, stavove, pohađanje nastave i akademski uspjeh (Epstein, Sheldon, 2002; prema Kranželić i Ferić-Šlehan, 2008). Prepoznajući ključnu ulogu koju roditelji imaju u životima adolescenata i u prevenciji rizičnih ponašanja cilj je poticati čvršću suradnju između roditelja i škole kroz njihovo aktivno sudjelovanje u preventivnim inicijativama. Materijali namijenjeni roditeljima primarno su usmjereni na pružanje informacija i obuku o različitim aspektima adolescencije, mogućim izazovima koji se mogu pojaviti, identifikaciji rizičnih ponašanja, učinkovitim tehnikama za promicanje pozitivne komunikacije i održavanje zdravih odnosa s njihovim tinejdžerima, kao i strategije za jačanje roditeljskog kompetentnost i postizanje uspjeha u svojoj roditeljskoj ulozi. Nedvojbeno je da nježan i odgovoran utjecaj roditelja, uz poticajno obiteljsko okruženje, služi kao snažan zaštitni čimbenik protiv razvoja poremećaja u ponašanju djece i adolescenata (Meščić-Blažević, 2007). Škole koriste različite formalne i neformalne metode za poticanje suradnje između roditelja i školske zajednice. Formalne metode su roditeljski sastanci, obavještanja i vijeća roditelja, a neformalne druženja, zajednički projekti i humanitarne akcije

učenika, roditelja i nastavnika. Te aktivnosti, kada se učinkovito provode, pojačavaju preventivne napore škole i pridonose pozitivnoj školskoj klimi (Hill, Taylor, 2004; prema Pažin-Ilakovac, 2012). Uspostava čvrste i kvalitetne suradnje s roditeljima ključna je kako bi se osigurala konzistentna poruka o prihvatljivom ponašanju za djecu, izbjegavajući zabunu uzrokovanu oprečnim stajalištima (Pažin-Ilakovac, 2012). Stoga je nužno da se roditelji osjećaju dobrodošlima u školi, da znaju da škola uvažava njihovo mišljenje jer će se tada uključiti u preventivne aktivnosti koje se u njoj provode. Kako bi se postigla učinkovita suradnja s roditeljima važna je i uloga pedagoga. Pedagog djeluje kao stručni suradnik koji razumije djecu i njihove potrebe te koji uklanja razilaženja koja se javljaju između roditelja i škole, a koja mogu negativno utjecati na djetetov razvoj. Prema Nikčević-Milković i Rupčić (2014), stvaranje pozitivne i demokratske klime u kojoj svi dionici zajedno rade na optimalnom rastu i razvoju djece može ojačati privrženost učenika školi, što dovodi do poboljšanih obrazovnih ishoda.

U Europskom prevencijskom kurikulumu (2020) naglašava se važnost znanstvene utemeljenosti preventivnih intervencija jer te intervencije, kada se provode u određenoj razvojnoj fazi, mogu imati dugoročne učinke na kasnije faze razvoja, a njihovi pozitivni učinci mogu se proširiti i na druga područja života i djelovati kao zaštitni čimbenici.

3.3. Uloga pedagoga

Škola ima presudnu ulogu u suzbijanju i odvraćanju od rizičnih ponašanja kod adolescenata, a na tu ulogu utječu različiti čimbenici poput njezine organizacije i metoda poučavanja učitelja (Tomić, 2005.; prema Zelenika i sur., 2000.). Neophodno je da škola uspostavi pozitivnu suradnju s obiteljima, omogućujući im da nizom intervencija poduzimaju preventivne mjere protiv rizičnih ponašanja. Kako bi učinkovito spriječila i riješila rizična ponašanja učenika škola treba poboljšati i proširiti svoje institucionalne aktivnosti, dati prioritet obrazovnim inicijativama, prilagoditi programe kako bi zadovoljili potrebe učenika te osnažiti učenike za aktivno sudjelovanje. Štoviše, uključivanje stručnih suradnika poput pedagoga, ključno je za napore škole (Zelenika i sur., 2000). S obzirom na inherentnu povezanost razvojno-pedagoških zadaća i preventivnog djelovanja stručni suradnici su često voditelji preventivnih

programa u školi te oni koji preuzimaju odgovornost za preventivne aktivnosti (Pažin-Ilakovac, 2012).

Pedagozi se ubrajaju među aktivnije sudionike u životu djece i adolescenata te se pred njih postavlja izazov prepoznavanja rizičnih čimbenika te otkrivanja simptoma problema u ponašanju (Zloković i Vrclj, 2010). Prema Juriću i suradnicima (2001), uloga pedagoga obuhvaća različite zadatke i odgovornosti. To uključuje pripremu i provedbu obrazovnih planova i programa, aktivno sudjelovanje u obrazovnom procesu, praćenje i vrednovanje napredovanja učenika i obrazovnog sustava, osposobljavanje i stručno usavršavanje djelatnika te bavljenje informacijsko-dokumentacijskim poslovima. Jedno od područja rada pedagoga jest neposredan rad s učenicima. Bizjak Igrac i suradnici (2014) ističu kako takav rad podrazumijeva rad s učenicima s teškoćama u ponašanju i u učenju, pružanje savjetodavne pomoći u raznim situacijama kao što su neopravdano izostajanje s nastave, pomoć u učenju, neprimjereno i nasilno ponašanje itd. Uviđajući zamršenu prirodu pedagoške uloge Maleš i suradnici (2010: 35) naglašavaju važnost dobro osposobljenog pedagoga koji razumije zajednicu u kojoj je zaposlen, poznaje obrazovni sustav te posjeduje učinkovite komunikacijske vještine, sposobnost uspostavljanja partnerstva i jačanja odnosa unutar zajednice koja uči, sposobnosti intervencije i prevencije, kao i sposobnost evaluacije vlastitog rada i rada drugih uz kontinuiranu težnju osobnom razvoju. Zrilić (2012: 90) napominje da su danas pedagozi „pozvani da u suradnji s učenicima, roditeljima i učiteljima te drugim stručnim suradnicima koriste svoje profesionalne kompetencije i osmišljavaju aktivnosti koje će na najbolji mogući način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti“. Autorica ističe i da se među važnijim zadaćama pedagoga izdvaja motiviranje učenika, učitelja i ostalih stručnih suradnika te spremnost na suradnju i otvoreni razgovor. Petani (2012) podsjeća da je uloga pedagoga važna kada je riječ o stvaranju školske klime te provođenju promjena koje su vezane za školsko ozračje. Kako bi kvalitetno izvršavao svoje zadatke pedagog treba posjedovati određene kompetencije (Jurić, 2004). Pod time se podrazumijevaju „odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspješno vodio prema ostvarenju stručnopedagoških ciljeva škole i unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u njoj“ (Staničić, 2005: 41). Pritom se kompetencije mogu podijeliti na osobne (odlike vezane za samog pojedinca), razvojne (odnose se na sposobnosti koje omogućuju razvoj odgojno-obrazovne prakse), stručne (podrazumijevaju principe, metode i oblike rada određenog pedagoga), socijalne (kompetencije vezane za međuljudske odnose, rješavanje

sukoba, komuniciranje s djecom, njihovim obiteljima te učiteljima) i kompetencijske (praktični rad pedagoga, odnosno preventivni i savjetodavni rad te ocjena njegova rada)(Šnidarić, 2009).

Cameron (2007; prema Bouillet i sur., 2009) ističe fokus pedagoga na obrazovne aktivnosti za djecu, mlade i njihovo društveno okruženje. Pedagozi posjeduju niz kompetencija koje obuhvaćaju individualne i grupne oblike edukacijskog, rehabilitacijskog i psihosocijalnog rada. Ključna je dužnost pedagoga surađivati s učiteljima u stvaranju školskog okruženja u kojem su učenici ne samo sretni, već i uključeni u pozitivna iskustva. Školsko okruženje treba poticati prihvatljivo, istraživačko i suradničko učenje, uvažavajući pritom različite potrebe i razlike među učenicima (Vukasović, 2001). Osim toga, pedagozi imaju ulogu u prevenciji rizičnog ponašanja kod adolescenata kroz različite načine poput predavanja, radionica, vođenja projekata te individualnog usmjeravanja. Kako bi to postigli, pedagozi se uključuju u individualne i grupne razgovore s učenicima, odvajajući vrijeme da istinski razumiju osobnost svakog učenika, obiteljsko porijeklo, društveni položaj u razredu, odnose s učiteljima i akademski napredak. Zrilić (2012) također ističe da su pedagozi uključeni u neizravne odgojno-obrazovne napore dajući smjernice učiteljima, razrednicima i roditeljima, držeći predavanja o školskim resursima, implementirajući nove programe i inovacije te nadzirujući obrazovne napore škole.

Prema tome, očito je uloga pedagoga u suvremenoj školi kompleksna, ali i da je pedagog jedan od stručnih suradnika koji je ključan kada je riječ o prevenciji agresivnog ponašanja kod adolescenata jer surađuje s djecom, roditeljima, odnosno obitelji te djece i sa samim učiteljima, dovodeći u vezu tako više sustava koji utječu na dijete, točnije na njegovo ponašanje.

4. ZAKLJUČAK

Agresivnost je složeni fenomen kojeg je teško jednoznačno definirati. Najšira definicija agresivnosti je ona prema kojoj agresivno ponašanje podrazumijeva nanošenja štete ili povrede drugim osobama ili stvarima te namjera da se takva šteta nanese. Upravo ta namjera razlikuje druge oblike ponašanja koje su prouzrokovali štetu ili povredu, odnosno neprijateljsku agresivnost od normalne agresivnosti koja nema neprijateljsko značenje. Postoji više vrsta agresivnosti ovisno o kriteriju koji se koristi za njezinu klasifikaciju. Tako se agresivnost može podijeliti ovisno o uzrocima agresivnog ponašanja (impulzivna i instrumentalna agresija), načinima izražavanja agresivnog ponašanja te ciljevima i ishodima agresivnosti (reaktivna i proaktivna, fizička i verbalna, latentna i manifestna agresija), kao i s obzirom na to prema kome je agresivno ponašanje usmjereno (izravna i neizravna agresija). Kao što postoji više vrsta, postoji i više uzroka agresivnosti, pa su stručnjaci do danas razvili brojne teorije o tim uzrocima. One se mogu podijeliti na instinktivističke teorije agresivnosti, situacijske teorije, teorije ponašanja i socijalnog učenja, kognitivne teorije te na biološke i fiziološke teorije agresivnosti. Na razvoj agresivnosti utječu različiti zaštitni i rizični čimbenici. Dok rizični čimbenici povećavaju rizik od razvoja agresivnosti, zaštitni ga umanjuju. Ti se čimbenici javljaju u različitim okruženjima, pa tako i u školskom, zbog čega na razvoj agresivnosti kod adolescenata utječu školska klima, učitelji koji u njoj predaju, odnosi među učenicima, akademski uspjeh itd. Ovisno o tome kako djeluju svi ti čimbenici mogu biti ili rizični ili zaštitni.

Probleme u ponašanju, pa tako i agresivno ponašanje lakše je prevenirati nego sankcionirati. Osim toga, agresivno ponašanje djeluje štetno, posebno na osobu prema kojoj je agresija usmjerena. Stoga je naglasak na prevenciji agresivnog ponašanja adolescenata. Preventivne mjere mogu se provoditi u različitim okruženjima, a jedno od njih je škola. U okviru škole u svrhu preveniranja agresivnog ponašanja i drugih problema u ponašanju djeluju stručni suradnici, a među njima se ističe pedagog koji radi s učenicima, ali surađuje i s njihovim obiteljima te učiteljima i drugim stručnim suradnicima. Pedagog provodi različite intervencije koje su usmjerene na prevenciju poremećaja u ponašanju, pa tako kod adolescenata procjenjuje rizik od razvoja agresivnog ponašanja, a osim toga nastoji tijekom individualnog i grupnog rada te u okviru radionica spriječiti probleme u ponašanju. Također nastoji prevenirati probleme u

ponašanju razvijanjem emocionalne inteligencije kod učenika, u okviru učenja socijalnih vještina, suradnjom s roditeljima te konzultiranjem s učiteljima i drugim stručnim suradnicima, pozitivnim djelovanjem na školsko ozračje itd.

Može se zaključiti da je agresivnost složen fenomen, ali je određivanje agresivnosti kod adolescenata i uzroka te agresivnosti potrebno kako bi se pomoglo agresivnom adolescentu. Također je nužno kako bi se moglo djelovati preventivno na razvijanje agresivnog ponašanja kod drugih adolescenata, odnosno da se izbjegne pojava agresivnog ponašanja. Svakako se može utvrditi da je riječ o ozbiljnom problemu koji se javlja kod velikog broja adolescenata, pa je pažnja koja je posvećena toj tematici u stručnoj literaturi opravdana. Osim toga, vidljivo je da je uloga pedagoga u preveniranju problema u ponašanju kod adolescenata kompleksna i višestruka te da pedagog zaista ima veliku odgovornost. Međutim, osim djelovanja na razini škola kao odgojno-obrazovnih ustanova nužno je riješiti određene probleme u društvu koje svojom šutnjom pokazuje da tolerira agresivno ponašanje. Treba podizati javnu svijest i potaknuti netoleranciju na agresivno ponašanje u javnosti. Iako takva promjena zahtijeva puno vremena i truda, u slučaju da se situacija ne promijeni, posljedice za današnje društvo i društvo budućnosti mogle bi biti katastrofalne.

5. LITERATURA

1. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Child Behavior Checklist/ 4–18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
2. Ajduković, M. (2000). Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U: Bašić, J. i Janković, J. (ur), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 63-77). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
3. Ajduković, M., Rajhvan Bulat, L. i Sladović Franz, B. (2008). Agresivno i prosocijalno ponašanje djece u dječjim domovima. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (2), 185-213.
4. Antičević, T., Protić, D. i Pranjić, V. (2021). Agresivnost u adolescenciji: istraživanje nekih oblika agresivnog ponašanja srednjoškolaca. *Nastavnička revija*, 2 (2), 3-23.
5. Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Zagrebačka škola ekonomije i managementa.
6. Artur, M., Hawkins, J., D., Pollard, J., A., Catalano, R., F. i Baglioni, A., J. (2002). Measuring Risk and Protective Factors for Substance Use Delinquency and Other Adolescent Problem Behaviors. The Communities That Care Survey. *Evaluation Review*, 26 (6), 576-601.
7. Baron, R.A. i Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum.
8. Bašić, J. (2000). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište. U: Bašić, J. i Janković, J. (ur), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 13-47). Zagreb: Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži.
9. Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Bašić, J. i Kranželić-Tavra, V. (2004). O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N. i Uzelac, S. (ur.), *Poremećaji u*

- ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (str. 107-118). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 12. Beck, R. C. (2003). *Motivacija – teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 13. Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press.
 14. Bilić, V. (2018). *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima*. Zagreb: Obrazovni izazovi i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 15. Bizjak-Igrec, J., Galić, M. i Fejdetić, M. (2014). *Pedagoški portfolio: stručni prilozi za rad stručnih suradnika pedagoga u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Profil.
 16. Bouillet, D. i Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9 (2), 113-132.
 17. Bouillet, D., Bićanić, J., Ivančan, A., Novosel Guszak, D., Rovis Brandić, A. i Sitar, M. (2018). *Socijalnopedagoški mozaik: razvoj modela potpore učenicima s problemima u ponašanju*. Zagreb: Školska knjiga.
 18. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
 19. Bouillet, D., Uzelac, S. i Dodig, D. (2009). Primjerenost sadržaja socijalnopedagoških intervencija potrebama djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Pedagojska istraživanja*, 6 (1-2), 9-28.
 20. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
 21. Burt, M. R., Resnick, G. i Novick, E. R. (1998). *Building supportive communities for at risk adolescents: It takes more than service*. Washington, D. C: American Psychological Association.
 22. Dobrenić, T. i Poldrugac, V. (1974). *Neki društveno-moralni stavovi omladine s poremećajima u ponašanju*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
 23. Dodge, K. A. (1980). Social cognition and childrens` s aggressive behaviour. *Child Development*, 51 (1), 162-170.
 24. Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520.

25. Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19 (1), 143-161.
26. Essau, C. A. i Conradt, J. (2009). *Agresivnost u djece i mladeži: 22 slikovna prikaza, 11 tablica i 88 pitanja za vježbu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
27. *Europski preventivski kurikulum: priručnik za donositelje odluka, kreatore javnog mišljenja i kreatore politika u području znanstveno utemeljene prevencije korištenja sredstava ovisnosti*. (2020). Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo; Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2022/05/EUPC_HR.pdf (pristupljeno 18. ožujka 2024.)
28. Freud, S. (1969). *Psihopatologija svakodnevnog života*. Beograd: Matica srpska.
29. Fromm, E. (1975). *Anatomija ljudske destruktivnosti*. Zagreb: Naprijed.
30. Hajncl, L. i Vučenović, D. (2013). Pojava konstruktura emocionalne inteligencije. *Suvremena psihologija*, 16 (1), 95-113.
31. Harachi, T. W. (2000). A prevention science framework aimed at delinquency. *Annual Report for 2000 and Resource Materials Series*, 59, 183-194.
32. Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behaviour*, 14, 13-25.
33. Ilišin, V., Marinović Bobinac, A. i Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
34. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001.) *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog*. Zagreb: Prosvjetno vijeće.
35. Kanižaj, I. i Ciboci, L. (2011). Kako je nasilje preko medija ušlo u naše domove. U: Ciboci, L., Kanižaj, I. i Labaš, D. (ur.), *Djeca medija – od marginalizacije do senzacije* (str. 11-35). Zagreb: Matica hrvatska.
36. Keresteš, G. (2007). Dječja agresivnost – što pokazuju rezultati istraživanja provedenih u našoj zemlji? U: Kolesarić, V. (ur.), *Psihologija i nasilje u suvremenom društvu: zbornik radova znanstveno-stručnog skupa Psihologija nasilja i zlostavljanja* (str. 33-43). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

37. Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20 (1), 49-62.
38. Kranželić, V. i Ferić-Štehan, M. (2008). Kvaliteta školskog okruženja u percepciji roditelja: temelj partnerstva škole – obitelji – zajednice. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16 (2), 29-45.
39. Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), 1-12.
40. Lebedina Manzoni, M. (2007). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
41. Livazović, G. (2012). Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (1), 1-22
42. Livazović, G. (2017). Role of family, peers and school in externalized adolescent risk behaviour. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (Supplement), 186-203.
43. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
44. Maglica, T. i Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*, 63 (3), 413-431.
45. Maguin, E. i Loeber, R. (1996). Academic Performance and Delinquency. *Crime and Justice*, 20, 145-264.
46. Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola*, 24 (56), 35-44.
47. Meščić-Blažević, L. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 301-308.
48. Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 355-370.
49. Mužić, J. (2014). Štetan utjecaj virtualnoga svijeta na djecu. *Obnovljeni život*, 69 (3), str. 395-405.

50. Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009. do 2012. godine (2009). Narodne novine 98/2009. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_08_98_2481.html (pristupljeno 20. ožujka 2024.)
51. Nikčević-Milković, A. i Rupčić, A. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika u svrhu planiranja prevencije problema u ponašanju djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (1), 105-122.
52. Pažin-Ilakovac, R. (2012). Školski programi prevencije poremećaja u ponašanju. U: Vladović, S. (ur.), *Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju* (str. 23-34). Zagreb: Ured pravobranitelja za djecu Republike Hrvatske.
53. Petani, R. (2012). Savjetodavni rad pedagoga kao stručnog suradnika: neka načela Gestalt psihoterapijskog pristupa. U: Ljubetić, M. i Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene: prilozi pedagogiji ranog i predškolskog odgoja: znanstvena monografija* (str. 93-101). Split: Nomen Nostrum Mundić.
54. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141 (4), 403-409.
55. Rot, N. (1980). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zinus.
56. Sakoman, S. (2009). *Školski programi prevencije ovisnosti*. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje.
57. Savić, A. i Jukić, V. (2014). Neurobiologija agresivnosti i nasilja. *Socijalna psihijatrija*, 42 (2), 109-113.
58. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagoška istraživanja*, 2 (1), 35-47.
59. Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), 190-208.
60. Šota, S. i Steiner Jelić, S. (2019). Odgoj i obrazovanje djece i mladih s poremećajima u ponašanju – izazov za evangelizaciju. *Riječki teološki časopis*, 53 (1), 37-56.
61. Tomić, M. (2003). *Psihologija agresivnosti*. Beograd: Engram.
62. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
63. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.

64. Zdravec, A., Uzelac, M., Pijaca Plavšić, E., Hitrec, G., Löw Stanić, A., Ajduković, D., Cesar, S., Gereš, N., Penezić, L. i Pregrad, J. (2014). *Nasilje ostavlja tragove – zvonci za nenasilje!: Prikaz rezultata istraživanja o vršnjačkom nasilju i pregled programa prevencije vršnjačkog nasilja*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
65. Zelenika, T., Vekić, T. i Krešić, M. (2020). Prevencija rizičnih ponašanja adolescenata. U: Nikolić, M. i Vantić-Tanjić, M. (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 315-324). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
66. Zloković, J. i Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 197-213.
67. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina* 7 (1), 92-95.
68. Zubak, M. (2007). Učeničeva procjena kvalitete škole kao pokazatelj rizičnih i zaštitnih čimbenika u školskom okruženju – razlike po dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 15 (1), 41-54.
69. Živčić-Beričević, I., Smojver-Ažić, S. i Miščenić, G. (2003). Problemi u ponašanju predškolske djece prema procjeni roditelja i odgojitelja. *Psihologijske teme*, 12 (1), str. 63-76.
70. Živković, Ž. (2006). *Agresivnost kod djece*. Đakovo: Tempo d.o.o.
71. Žižak, A. (2005). Agresivnost djece i mladih. *Dijete i društvo*, 7 (1), 60-74.
72. Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.

SAŽETAK

Agresivnost se odnosi na nanošenje štete ili povrede stvarima ili drugim pojedincima uz namjeru da se nanese šteta, odnosno povrijedi druga osoba. Razni čimbenici utječu na rizik od razvoja agresivnog ponašanja kod adolescenata, pa ga tako rizični povećavaju, a zaštitni umanjuju. Pritom se ti čimbenici ne javljaju samo u obitelji i u školi, već obuhvaćaju sve razine u kojima se adolescent nalazi i njegove osobine ličnosti. Kada je riječ o školskom okruženju rizični, odnosno zaštitni čimbenici povezani su sa školskom klimom, utjecajem učitelja koji predaju u školi, odnosom prema vršnjacima, kvalitetom škole, akademskim uspjehom itd. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova ima odgovornost reagirati preventivno kako bi spriječila agresivno ponašanje i ostale probleme u ponašanju. U preventivnim aktivnostima sudjeluju stručni suradnici zaposleni u školama, a među njima i pedagozi. Oni se u tu svrhu koriste različitim strategijama, uključujući procjenu vjerojatnosti problema u ponašanju kod adolescenata i poduzimanje koraka za sprječavanje problema u ponašanju tijekom individualnih i grupnih aktivnosti, kao i radionica. Isto tako, pedagozi su usredotočeni na poticanje emocionalne inteligencije kod učenika kroz stjecanje socijalnih vještina, suradnju s roditeljima, savjetovanje s učiteljima i drugim stručnjacima te njegovanje pozitivnog školskog okruženja kako bi se spriječili probleme u ponašanju kod mladih.

Ključne riječi: agresivnost, adolescenti, pedagozi, prevencija

SUMMARY

Aggression refers to causing damage or injury to things or other individuals with the intention of causing damage, or injuring another person. Various factors affect the risk of developing aggressive behavior in adolescents, so risky ones increase it, and protective ones decrease it. At the same time, these factors do not occur only in the family and at school, but include all the levels in which the adolescent is and his personality traits. When it comes to the school environment, the risk and protective factors are related to the school climate, the influence of the teachers who teach at the school, the attitude towards peers, the quality of the school, academic success, etc. The school as an educational institution has the responsibility to react preventively in order to prevent aggressive behavior and other behavioral problems. Professional associates employed in schools, including pedagogues, participate in preventive activities. They use a variety of strategies for this purpose, including assessing the likelihood of behavioral problems in adolescents and taking steps to prevent behavioral problems during individual and group activities, as well as during workshops. Likewise, pedagogues are focused on fostering emotional intelligence in students through acquiring social skills, collaborating with parents, consulting with teachers and other professionals, and fostering a positive school environment to prevent behavioral problems among youth.

Key words: aggressiveness, adolescents, pedagogues, prevention

**Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)**

Student/ica: SARAFINA BRALO

Naslov rada: PEDAGOŠKA PREVENCIJA AGRESIVNOG
PONAŠANJA ADOLESCENATA

Znanstveno područje i polje: DRUŠTVENA ZNANOST, PEDAGOGIJA

Vrsta rada: ZAVRŠNI RAD

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
KATIJA KALEBIĆ JAKUPČEVIĆ, DOC. DR. SC., DOCENT

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
/

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

MAJA LJUBETIĆ, PROF. DR. SC., REDOVITI PROFESOR U TRAJNOM IZBORU

KATIJA KALEBIĆ JAKUPČEVIĆ, DOC. DR. SC., DOCENT

TOMI MAGLIKA, DOC. DR. SC., DOCENT

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 20.09.2024.

Potpis studenta/studentice: 

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja SARAFINA BRALO, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce ENGLLESKI JEZIK I KNJŽENOST I PEDAGOGUA, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 20.09.2024.

Potpis

