



**FILOZOFSKI FAKULTET**

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Karlo Bojčić

**RIZIČNI I ZAŠTITNI ČIMBENICI U RAZVOJU  
FIZIČKI AGRESIVNOG PONAŠANJA  
DJECE PREDŠKOLSKE I MLAĐE  
ŠKOLSKE DOBI**

Doktorski rad

(privremena verzija)

Osijek, 2023



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Karlo Bojčić

**The Risk and Protective Factors in the  
Development of Physically Aggressive  
Behaviour in Preschool and Elementary  
School Children**

DOCTORAL THESIS

Osijek, 2023



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Karlo Bojčić

**RIZIČNI I ZAŠTITNI ČIMBENICI U RAZVOJU  
FIZIČKI AGRESIVNOG PONAŠANJA  
DJECE PREDŠKOLSKE I MLAĐE  
ŠKOLSKE DOBI**

Doktorski rad

Područje društvenih znanosti, pedagogija, socijalna  
pedagogija

Mentor:

Izv. prof. dr. sc. Goran Livazović

Osijek, 2023



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Karlo Bojčić

**The Risk and Protective Factors in the  
Development of Physically Aggressive  
Behaviour in Preschool and Elementary  
School Children**

Doctoral Thesis

Social science, Pedagogy, Social Pedagogy

Supervisor:  
Associate Professor Goran Livazović, Ph.D.

Osijek, 2023

## PRIVITAK 2

### IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Mjesto i datum

Osijek, 10. srpnja 2023.

Potpis doktoranda

Karlo Bojčić

## **INFORMACIJE O MENTORU:**

Goran Livazović redoviti je profesor na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i nositelj kolegija Socijalna pedagogija, Pedagogija slobodnog vremena, Statistika u pedagoškim istraživanjima, Pedagogija adolescencije, Multimedijalno osposobljavanje, Pedagogija djece s posebnim potrebama. Rođen je u Osijeku 1982. godine. Diplomirao je 2004. godine na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, a doktorirao 2011. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu s temom „Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata“, pod mentorstvom red. prof. dr. sc. Vlatka Previšića. Nakon 5 godina rada kao učitelj engleskog jezika u osnovnoškolskoj praksi (2004.-2008.), zaposlen je kao asistent (2008.-2011.), viši asistent (2011.-2012.), docent (2012.-2018.) te izvanredni profesor (2018. – danas) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku. Predavač je na poslijediplomskom doktorskom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku od ak. 2013./2014.g., te pozvani predavač na Poslijediplomskom doktorskom studiju Kurikulum suvremene škole Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao i pozvani predavač Sveučilišta u Grazu, Austrija u 2021. godini. Bio je prodekan za nastavu Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku (2014.-2017.), voditelj Odsjeka za pedagogiju (2012.-2014., 2020.-2023.), tajnik i član Upravnog odbora Hrvatskog pedagoškog društva (2013.-2018.). Član međunarodnog Stručnog tima za provedbu Reakreditacijskog postupka visokih učilišta Republike Hrvatske u 2014.g. i 2020.g. na poziv Agencije za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske. Član je Povjerenstva za doktorski studij Pedagogija i kultura suvremene škole Filozofskog fakulteta u Osijeku (2013.-2018. i 2021.-). Bio je član znanstveno-istraživačkog projekta „Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi“ (2009.-2013.) pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, prema programu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Trenutno je znanstveni član projekta „Hrvatski monitor nasilja“, voditeljice projekta doc. dr. sc. Reane Bezić s Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, financiranog od Hrvatske zaklade za znanost (2017.-), u sklopu kojeg je voditelj Regionalnog laboratorija u Osijeku. Dobitnik je nagrada i priznanja tijekom studija i profesionalnog rada. Diplomirao je kao najuspješniji student na Učiteljskom fakultetu u Osijeku (2004.). Nositelj je nagrade Best presentation award 2014.g. na Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji SGEM International Scientific Conference on Social Sciences & Arts s temom izlaganja „*The pedagogical perspective of contemporary adolescent risk behaviors*“ u Albeni, Bugarska. Dobitnik je *Nagrade za znanstveni rad* Filozofskog fakulteta u Osijeku u 2021. godini.

Objavio je više od 40 znanstvenih radova u renomiranim međunarodnim i domaćim publikacijama, autor je 6 stručnih priručnika i 1 znanstvene knjige. Recenzent je niza renomiranih međunarodnih časopisa. Član je Uredničkog odbora časopisa "Školski vjesnik" koji izdaje Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu. Pozvani urednik posebnog tematskog izdanja švicarskog međunarodnog časopisa „Societies“ (indeksiran u WOS-u i SCOPUS-u). Služi se engleskim, njemačkim i talijanskim jezikom u govoru i pismu, te pasivno francuskim i mađarskim jezikom.

### Popis objavljenih radova (kronološki)

1. Pavić, Ž., Livazović, G. (2023). Social media and substance use among the youth: a test of two mediation mechanisms. *Journal of Community Positive Practices*, 23(1), 116-127. doi:10.35782/JCPP.2023.1.09
2. Livazović, G. (2022). Problems in Adolescents: What Are the Psychological, Social and Financial Consequences? *Societies*, 12(44), 1-3. doi:10.3390/soc12020044
3. Livazović, G., Kuzmanović, K. (2022). Predicting adolescent perfectionism: The role of socio-demographic traits, personal relationships, and media. *World Journal of Clinical Cases*, 10(1),189-204. doi:10.12998/wjcc.v10.i1.189
4. Livazović, G.; Bojčić, K. (2021). The Relation Between Media Exposure, Risk Behaviour and Anxiety in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. U L. Daniela (ur.), *Human, Technologies and Quality of Education - proceedings of scientific papers* (str. 60-70). University of Latvia Press. doi:10.22364/htqe.2021.04
5. Livazović, G., Svalina, V., (2021). Media habits and attitudes of students about the possibilities of applying mobile learning in foreign language teaching, *Školski vjesnik*, 70(1), 43-69. <https://hrcak.srce.hr/263037>
6. Livazović, G., Bojčić, K. (2020). Revisiting the Clockwork Orange: A Review of Theories of Aggressive Behaviour from the Perspective of the Ecological Systems Theory. *Policija i sigurnost*, 29(3), 268-286.
7. Livazović, G., Matić, M. (2020). Sociodemographic characteristics and value orientations in adolescence. *Current Psychology*, 39(5), 1562-1568. doi:10.1007/s12144-018-9858-y
8. Livazović, G.; Bojčić, K., (2020), Qualitative Research on the Dark Figure of Physical Violence. *SAGE Research Methods Cases: Medicine and Health*. SAGE Publications, Ltd. doi:10.4135/9781529743814
9. Livazović, G., Kakuk, S. (2020), Odgoj i socijalizacija u slobodnom vremenu: korelati sociodemografskih obilježja i aktivnosti slobodnoga vremena. U A. Peko, M. Ivanuš Grmek, J. Delcheva Dizdarevikj (ur.), *Zbornik radova s međunarodne znanstvene konferencije "Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva: kamo i kako dalje?"* (str. 107-120). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
10. Mrčela, M., Vuletić, I., Livazović, G. (2020). Negligent Rape in Croatian Criminal Law: Was Legal Reform Necessary? *Review of Central and East European law*, 45(1), 126-160. doi:10.1163/15730352-bja10002
11. Livazović, G., Bojčić, K. (2019). *Identifying characteristics that may increase teenagers' risk of problem gambling- research snapshot*, available at: [www.greo.ca](http://www.greo.ca)

12. Livazović, G., Bojčić, K. (2019). Prevention of Physical Violence in Early Childhood and Adolescence: Risk and Protective Factors. U R. Aydin, H. Yildiz (ur.), *International Mediterranean Social Sciences Congress Book (MECAS), Contemporary Issues in Social Sciences* (str. 115-124). DOBRA KNJIGA d.o.o.
13. Livazović, G. (2019). The risks of being gifted: pedagogical and teaching challenges for educators. U M. Željeznov Seničar (ur.), *Talent Education* (str. 23-30). MIB d.o.o.
14. Livazović, G., Bojčić, K. (2019), Problem gambling in adolescents: what are the psychological, social and financial consequences? *BMC Psychiatry*, 19(1), 1-15. doi:10.1186/s12888-019-2293-2
15. Livazović, G., Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon*, 5(6), 1-9. doi:10.1016/j.heliyon.2019.e01992
16. Jovanovski, V., Livazović, G. (2018). The professional development of physics teachers in quality education of gifted students. U J. Vopova, V. Douda, R. Kratochvil, M. Konecki (ur.), *Proceedings of AC 2018 in Prague* (str. 284-291). MAC Prague consulting s.r.o.
17. Livazović, G., Vuletić, I. (2018). Obitelj kao etiološki čimbenik kaznenih djela povezanih sa zlouporabom opojnih droga kod adolescentske populacije. *Policija i sigurnost*, 27(3), 271-290.
18. Livazović, G., Mudrinić, I. (2018). Eating Disorders and Depression in Adolescents: The Impact of Socioeconomic Factors, Family and Peer Relations. *International Journal of Child Health and Nutrition*, 7(2), 82-96. doi: <https://doi.org/10.6000/1929-4247.2018.07.02.5>
19. Livazović, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb; Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
20. Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G., Gazibara, S., (2018). *Identifikacija i rad s darovitom djecom: priručnik za nastavnike*. Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
21. Livazović, G., (2017), Role of family, peers and school in externalised adolescent risk behavior. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 186-203.
22. Livazović, G., Jukić, R. (2017). Adolescent Values And Risk Behavior: Predicting Developmental Paths In Youth. U A. Antoinetti, A. Ghergut, A. Diekmann, A. Corradini, M. Celio de Jesus Conceicao, P. Pečiuliauskiene, R. Stoilova, S. Vosniadou, S. Koeva, T. Tisenkopfs, Z. Stanislavova, P. Doulik, A. Hristova, L. Ciolan (ur.), *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017* (str. 3-10). STEF92 Technology Ltd. doi: 10.5593/sgemsocial2017/34/S13.001
23. Livazović, G., Jukić, R. (2017). Family Life Quality And Adolescent Antisocial Behaviour: The Role Of Protective And Risk Factors In Criminal Aetiology. U A. Antoinetti, A. Ghergut, A. Diekmann, A. Corradini, M. Celio de Jesus Conceicao, P. Pečiuliauskiene, R. Stoilova, S. Vosniadou, S. Koeva, T. Tisenkopfs, Z. Stanislavova, P. Doulik, A. Hristova, L. Ciolan (ur.), *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017* (str. 209-216). STEF92 Technology Ltd. doi: 10.5593/sgemsocial2017/34/S13.027
24. Livazović, G., Mudrinić, I., (2017). Nezadovoljstvo tjelesnim izgledom i ponašanja povezana s poremećajima u prehrani adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija*, 25(1), 71-89.
25. Livazović, G. (2017). The Multifaceted Aspects of Migrant Education, Knowledge for My Dreams: The Way towards Ethical Education. U M. Kezunović Krašek, A. Kathwatharani,



- M. Naji, (ur.), *Good Practices in the Education of Refugees and Migrants: collection of expert contributions* (str. 74-83). The European Parliament, Group of the Progressive Alliance of Socialists and Democrats.
26. Livazović, G. (2016). Odgoj za umjetnost u prevenciji rizičnih stilova ponašanja mladih. U B. Jerković, T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja; Zbornik radova s 1. Međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti* (str. 419-440). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku
  27. Livazović, G. (2016). Social and Pedagogical Implications of Digital Media. U R. Jukić, Renata, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga, V. Campbell-Barr (ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije "Globalne i lokalne perspektive pedagogije"* (str. 364-378). Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
  28. Livazović, G., Janković, B., (2015). Organizacijsko učenje u školi, *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 55-70.
  29. Livazović, G., Jukić, R., Buljubašić Kuzmanović, V. (2015), Youth's Value System – a Pathway for Pedagogical Science and Educational Practice. U M. Orel (ur.), *EDUvision 2015 »Modern Approaches to Teaching Coming Generation« »Sodobni pristopi poučavanja prihajajućih generacij«* (str. 84-97).
  30. Livazović, G. (2014). The Pedagogical Perspective of Contemporary Adolescent Risk Behaviours. U skupina urednika (ur.), *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts; Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education; Education and Educational Research*, (str. 941-949). STEF92 Technology Ltd.
  31. Livazović, G. (2014). Role of media in adolescent social relationships and personal development. U P.L. Runcan, G. Rača (ur.), *Applied Social Psychology* (str. 69-84). Cambridge Scholars Publishing.
  32. Jandrić, P., Livazović, G. (2013). *Priručnik iz e-obrazovanja za osobe treće životne dobi*. Medicinska škola Osijek
  33. Livazović, G. (2012). Kulturološka uloga medija u odgoju i socijalizaciji. U N. Hrvatić, A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 272-280). Hrvatsko pedagogijsko društvo; AD ARMA d.o.o.
  34. Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 59-82.
  35. Livazović, G., Ručević, S. (2012). Rizični čimbenici eksternaliziranih ponašanja i odstupajućih navika hranjenja među adolescentima. *Društvena istraživanja*, 21(3), 733-752. doi:10.5559/di.21.3.07
  36. Livazović, G., Huljev, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca. *Život i Škola*, 27(1), 55-76.
  37. Livazović, G. (2012). Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20(1), 1-22.
  38. Livazović, G., (2011). *Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata*, Filozofski fakultet u Zagrebu, Doktorska disertacija.
  39. Livazović, G., (2011). Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 255-267.
  40. Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010). Curriculum of the Cooperative School. *Didactica*, 3(1), 9-17.

41. Livazović, G. (2011). Leisure time media and school achievements. *Journal for Occasional Papers on Education and Learning*, 4(1-2), 111-119.
42. Livazović, G. (2008). Pedagoško razvojno-savjetodavna djelatnost s aspekta primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Život i škola*, 2 (20), 173-184.
43. Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 52 (15-16), 17-29.

### **IZJAVA O FINANCIRANJU ISTRAŽIVANJA:**

Istraživanje doktoranda Karla Bojčića provedeno je uz potporu Hrvatske zaklade za znanost (HRZZ) u sklopu projekata Hrvatski monitor nasilja – Istraživanje pojava oblika, uzroka i procesuiranja delinkventnog nasilja s fokusom na zaštiti posebno ranjivih skupina žrtava (UIP-2017-05-8876, voditeljica: prof. dr. sc. Anna-Maria Getoš Kalac od 1. ožujka 2018. godine do 17. lipnja 2021. godine; doc. dr. sc. Reana Bezić od 18. lipnja 2021. godine i nadalje) te projekta Razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti (DOK-2018-09- 6175, voditelj: izv. prof. dr. sc. Goran Livazović).

## **ZAHVALE**

*Želim zahvaliti mojem mentoru, izv. prof. dr. sc. Goranu Livazoviću, na pruženom povjerenju, podršci i razumijevanju.*

*Vedrani i obitelji, hvala vam što ste uvijek bili blizu.*

## SAŽETAK

Cilj ovog rada bio je identificirati rizične i zaštitne čimbenike povezane s razvojem fizički agresivnog ponašanja u populaciji djece predškolske i mlađe školske dobi. U teorijskom dijelu rada prikazane su promjene u perspektivi djetinjstva i odnosu društva prema djeci kroz povijest te razvojna obilježja djece predškolske i mlađe školske dobi. U radu je agresivno ponašanje definirano kao namjerno nanošenje ili pokušaj nanošenja štete samome sebi, drugim osobama ili objektima. Prikazan je odnos između nasilja i agresije, pri čemu agresija ne isključuje fizičke oblike nasilja, ali se uglavnom odnosi na manje ekstremna namjerna ponašanja koja mogu uzrokovati negativne psihološke i/ili fizičke posljedice po druge, ali i po osobu koja se agresivno ponaša. Prikazane su glavne teorije agresivnosti, kojima se razvoj agresivnog ponašanja uglavnom objašnjavao kroz djelovanje bioloških ili socijalnih čimbenika. U radu je prikazan i korišten Bronfenbrennerov bioekološki model ljudskog razvoja, koji fizički agresivno ponašanje objašnjava kao rezultat interakcije između urođenih, individualnih karakteristika osobe i obilježja njene socijalne okoline. Ove značajke prema svojem djelovanju dijele se u rizične i zaštitne čimbenike te je njihov učinak na dijete opisan u posljednjem poglavlju teorijskog dijela rada.

U empirijskom dijelu rada analizirani su podaci prikupljeni na uzorku od 393 roditelja koji su sudjelovali u anketnom istraživanju te 378 djece koja su sudjelovala u intervjuima sa stručnim suradnicima. U istraživanju su sudjelovala 3 dječja vrtića te 3 osnovne škole na području Slavonije. Rezultatima istraživanja utvrđene su značajne razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na njihov spol i dob, broj braće ili sestara, broj članova kućanstva i radni status majke. Utvrđena je i značajna povezanost učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s roditeljskim stilom, sociometrijskim statusom u odgojnoj skupini ili razredu, sklonosti nasilnim medijskim sadržajima te zadovoljstvom radnom sredinom roditelja. Kao značajni prediktori fizički agresivnog ponašanja pokazali su se dob, privrženost roditeljima, prihvaćenost među vršnjacima te zadovoljstvo roditelja radnom sredinom.

Rezultati rada doprinose razumijevanju čimbenika povezanih s fizički agresivnim ponašanjem djece te upućuju na važnost preventivnog djelovanja, koje osim djeteta treba obuhvatiti i druge socijalno-interakcijske sredine poput obitelji, vršnjaka, odgojno-obrazovne ustanove i medija.

**Ključne riječi:** djeca, agresija fizički agresivno ponašanje, rizični čimbenici, zaštitni čimbenici

## **ABSTRACT**

The aim of this paper was to identify risk and protective factors associated with the development of physically aggressive behavior in the population of preschool and younger elementary school children. The theoretical part of the paper gives an overview of the various changes in the perspective of childhood and society's attitude towards children throughout history, and overview of the developmental characteristics of preschool and elementary school children. The paper used the definition of aggressive behaviour as the behaviour with intention of causing or attempting to cause harm to oneself, other persons or objects. The relationship between violence and aggression is shown, whereby aggression does not exclude physical forms of violence, but mostly refers to less extreme intentional behaviours that can cause negative psychological and/or physical consequences for victim and the perpetrator. The main theories of aggressiveness are presented, which mainly explain the development of aggressive behavior by the action of biological or social factors. The paper presents and uses Bronfenbrenner's bioecological model of human development, which explains physically aggressive behavior as a result of the interaction between a person's innate, individual characteristics and the characteristics of his social environment. According to their effect, these characteristics are divided into risk and protective factors, and their effect on the child is described in the last chapter of the theoretical part of the paper. The empirical part of the work analysed data collected from a sample of 393 parents who participated in the survey and 378 children who participated in interviews with educational specialist. 3 kindergartens and 3 elementary schools from the area of Slavonia participated in the research. The results revealed significant differences in the frequency of physically aggressive behavior of children with regard to their sex and age, the number of brothers or sisters, the number of household members and the working status of the mother. A significant correlation between the frequency of physically aggressive behavior of children with parenting style, sociometric status in the educational group or class, propensity for violent media content and satisfaction with the parents' work environment was established. The significant predictors of physically aggressive behavior were age, attachment to parents, acceptance among peers and parents' satisfaction with the work environment. The paper contributes to the understanding of the factors related to the physically aggressive behavior of children and indicates the importance of measures to prevent this behavior, which, in addition to the child, must also include other environments with which the child communicates, such as family, peers, educational institutions and the media.

**Keywords:** children, aggression, physically aggressive behavior, risk factors, protective factors

# SADRŽAJ

<b>I. UVOD</b> .....	1
<b>II. METODOLOGIJA TEORIJSKOG ISTRAŽIVANJA</b> .....	4
<b>2.1. Povijest i razvojne perspektive djetinjstva</b> .....	4
<b>2.1.1. Povijesna perspektiva djetinjstva</b> .....	5
2.1.1.1. Prapovijest.....	5
2.1.1.2. Stari vijek .....	7
2.1.1.3. Srednji vijek.....	12
2.1.1.4. Novi vijek.....	17
<b>2.1.2. Suvremena perspektiva djetinjstva</b> .....	29
2.1.2.1. Tjelesni razvoj u djetinjstvu .....	31
2.1.2.2. Intelektualni razvoj u djetinjstvu.....	35
2.1.2.3. Moralni i socioemocionalni razvoj u djetinjstvu.....	43
<b>2.2. Agresija: određenje pojma, vrste i teorije agresivnosti</b> .....	52
<b>2.2.1. Vrste agresivnog ponašanja</b> .....	55
2.2.1.1. Fizički agresivno ponašanje.....	58
<b>2.2.2. Teorije agresivnosti</b> .....	66
2.2.2.1. Instinktivističke teorije agresivnosti .....	67
2.2.2.2. Frustracijske teorije agresivnosti.....	72
2.2.2.3. Bihevioralne teorije agresivnosti.....	76
2.2.2.4. Kognitivne teorije agresivnosti.....	86
2.2.2.5. Biološko- fiziološke teorije agresivnosti.....	97
2.2.2.6. Integrativne teorije agresivnosti.....	100
<b>2.3. Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju fizički agresivnog ponašanja</b> .....	112
2.3.1. Rizični i zaštitni čimbenici na individualnoj razini .....	112
2.3.2. Rizični i zaštitni čimbenici na razini mikrosustava .....	120
2.3.2.1. Rizični i zaštitni čimbenici u obitelji.....	121
2.3.2.2. Rizični i zaštitni čimbenici u odgojno-obrazovnoj ustanovi .....	130
2.3.2.3. Rizični i zaštitni čimbenici među vršnjacima.....	136
2.3.3. Rizični i zaštitni čimbenici na razini mezosustava .....	141

2.3.4.	Rizični i zaštitni čimbenici na razini egzosustava.....	146
2.3.5.	Rizični i zaštitni čimbenici na razini makrosustava .....	164
<b>III.</b>	<b>METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>171</b>
3.1.	Cilj istraživanja .....	171
3.2.	Problemi istraživanja .....	171
3.3.	Hipoteze.....	172
3.4.	Ispitanici.....	172
3.5.	Instrument.....	175
3.6.	Postupak.....	185
<b>IV.</b>	<b>REZULTATI ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>187</b>
4.1.	Faktorska analiza instrumenata .....	187
4.2.	Deskriptivna analiza instrumenata.....	201
4.3.	Fizički agresivno ponašanje djece s obzirom na sociodemografska obilježja.....	216
4.4.	Povezanost fizički agresivnog ponašanja djece s roditeljskim stilovima.....	222
4.5.	Povezanost fizički agresivnog ponašanja sa sociometrijskim statusom djeteta u odgojnoj skupini/razredu.....	228
4.6.	Povezanost fizički agresivnog ponašanja djece s kvalitetom odnosa između roditelja i odgojno – obrazovne ustanove .....	229
4.7.	Povezanost između fizički agresivnog ponašanja djece i sklonosti nasilnim medijskim sadržajima.....	230
4.8.	Povezanost između fizički agresivnog ponašanja djece i obilježja uže društvene sredine u kojoj žive roditelji .....	231
4.9.	Povezanost između fizički agresivnog ponašanja djece i zadovoljstva radnom sredinom roditelja .....	232
4.10.	Hijerarhijska regresijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta.....	233
<b>V.</b>	<b>RASPRAVA .....</b>	<b>235</b>
<b>VI.</b>	<b>ZAKLJUČAK .....</b>	<b>250</b>
<b>POPIS LITERATURE.....</b>		<b>255</b>
<b>PRILOZI.....</b>		<b>294</b>



## I. UVOD

Fizički agresivno ponašanje ključna je komponenta ponašanja ljudi i životinja. Precima modernog čovjeka, kao i većini životinja, ovaj je oblik ponašanja bio nužan za pribavljanje hrane, za vlastitu zaštitu i zaštitu obitelji od grabežljivaca, za stjecanje prilika za reprodukciju i za stjecanje resursa i teritorija. Međutim, kod društveno organiziranih vrsta agresivno ponašanje je potrebno regulirati jer fizička agresija može biti kobna za druge članove društvene skupine, a može dovesti i do socijalnog isključivanja agresora. Bez obzira na rijetku potrebu za svakodnevnim fizički agresivnim ponašanjem u civiliziranom društvu, globalno je oko milijun i pol smrtnih slučajeva godišnje rezultat pojedinačnih činova fizičke agresije (Provençal i sur., 2015). Mladi ljudi u dobi od 20 do 29 godina imaju najveću dobno specifičnu stopu mortaliteta od preko 10 smrtnih slučajeva na 100 000 stanovnika u svijetu (Svjetska zdravstvena organizacija, 2022). Premda ju je teško precizno izmjeriti, cijena fizički agresivnog ponašanja mjeri se u milijardama eura u godišnjim izdacima za zdravstvenu skrb u cijelom svijetu, a taj iznos još je i veći za nacionalna gospodarstva u smislu izgubljenih dana na poslu, troškova provedbe zakona i izgubljenih ulaganja (Krug i sur., 2002).

Iako je medijska pozornost najčešće usmjerena na primjere ekstremnog fizički agresivnog ponašanja u adolescenciji i odrasloj dobi, longitudinalna istraživanja pokazuju da je fizički agresivno ponašanje u odrasloj dobi rijetko izolirani događaj u životu počinitelja (Barker i sur., 2007; van Lier i sur., 2009). Naime, djeca koja pokazuju visoku razinu fizičke agresije tijekom predškolske i mlađe školske dobi u najvećem su riziku od fizičkog nasilja tijekom adolescencije i odrasle dobi. Bilo bi neobično da malo djeteta ozbiljno ozlijedi metu svojeg fizički agresivnog ponašanja, ali istraživanja ovog ponašanja tijekom dojenačke dobi pokazuju da se do 17. mjeseca života velika većina djece fizički agresivno ponaša prema svojoj braći i sestrama, vršnjacima i odraslima (Tremblay i sur., 2004). Vrhunac učestalosti fizički agresivnog ponašanja je između 2. i 4. godine života djeteta, nakon čega slijedi opadanje učestalosti. Međutim, između 3 i 7% djece nastavlja se učestalo fizički agresivno ponašati i tijekom adolescencije i odrasle dobi te su u većem riziku od budućih akademskih problema i antisocijalnih ponašanja tijekom adolescencije, a kasnije su odgovorna za više od polovice kaznenih djela društvu (Provençal i sur., 2015). Zanimljivo je i znanstveno važno istražiti i objasniti zašto neki adolescenti i odrasli pribjegavaju fizički agresivnom ponašanju. Iako je udio takvih pojedinaca u općoj populaciji zanemariv, predstavljaju element rizika za sebe, svoje potencijalne žrtve i obitelj te bližnje.

Negativne posljedice fizički agresivnog ponašanja nalaze se u rasponu od blagih do ozbiljnih te od kratkotrajnih do dugoročnih. Osim fizičkih posljedica u vidu različitih ozljeda, fizički agresivno ponašanje rezultira i negativnim emocionalnim i socijalnim posljedicama i za žrtvu i za počinitelja. Depresija, strah, nisko samopouzdanje i stigmatizacija neke su od negativnih posljedica za žrtvu, dok su djeca koja se fizički agresivno ponašaju u većem riziku od vršnjačkog odbacivanja, akademskog neuspjeha, ometanja nastave, napuštanja škole i delinkvencije (Crick i sur., 1999; Sindik i Veselinović, 2008).

Objašnjenje fizički agresivnog ponašanja definirano je različitim teorijskim pristupima agresivnom ponašanju, koje se uzročno može podijeliti u 2 skupine. Prvu skupinu čine teorije prema kojima je fizički agresivno ponašanje urođeno čovjeku. Sigmund Freud i Konrad Lorenz među prvima su razvili sustavne teorije o agresiji kao urođenom ponašanju te se stoga smatraju glavnim predstavnicima ove skupine teorija. Drugu skupinu čine teorije prema kojima se čovjek uči fizički agresivno ponašati, što je kao teorijski predstavnik najistaknutije zastupao Albert Bandura. Integrativne teorije, poput Bronfenbrennerovog bioekološkog modela ljudskog razvoja, nastoje pomiriti ove dvije skupine teorija i fizički agresivno ponašanje objašnjavaju kao rezultat interakcije između urođenih, individualnih karakteristika osobe i karakteristika njene socijalne okoline.

S obzirom na velik broj čimbenika koji mogu igrati ulogu u razvoju fizički agresivnog ponašanja, ovaj problem izazovno bi bilo istraživati samo iz jedne specifične znanstvene perspektive. Također, istraživanje fizički agresivnog ponašanja ljudi obuhvaća široki spektar pojava, od istraživanja međunarodnih vojnih sukoba do istraživanja dječjih sukoba u predškolskim ustanovama. Stoga se objašnjenje uzroka i posljedica agresivnog ponašanja ističe kao predmet interesa stručnjaka različitih znanstvenih profila, od antropologije, biologije, kriminologije, filozofije, povijesti, neurologije i kirurgije do psihijatrije, psihologije i pedagogije.

Ovaj rad ispituje rizične i zaštitne čimbenike povezane s razvojem fizički agresivnog ponašanja u populaciji djece predškolske i mlađe školske dobi. Istraživanje čimbenika u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece ima pedagošku važnost radi doprinosa unaprjeđivanju procesa odgoja i obrazovanja te razvoju punog potencijala svake osobe. Naime, identifikacija i razumijevanje čimbenika koji su povezani s fizički agresivnim ponašanjem djece ključni su za razvoj strategija prevencije i intervencije u slučajevima takvog ponašanja. Ove strategije mogu uključivati individualni rad s djetetom, osposobljavanje roditelja i grupne radionice kojima će

se reducirati fizički agresivno ponašanje djece i poboljšati emocionalno i socijalno funkcioniranje djece te osjećaj sigurnosti u obitelji i odgojno-obrazovnoj ustanovi. Spoznaje dobivene istraživanjem fizički agresivnog ponašanja djece mogu se iskoristiti i pri obrazovanju stručnjaka u području odgoja i obrazovanja. Na taj način, odgojno – obrazovni djelatnici mogu naučiti kako raditi s djecom koja se fizički agresivno ponašaju te kako razviti i pravovremeno provoditi strategije prevencije i intervencije. Ove strategije mogu biti djelotvornije u ranoj životnoj dobi djeteta, s obzirom na plastičnost mozga u tom razdoblju.

Očekuje se da će rezultati ovog istraživanja doprinijeti aktualizaciji i razumijevanju problema fizički agresivnog ponašanja djece te biti korisni za razvoj strategija promicanja odgojnih i medijskih kompetencija roditelja i odgojno – obrazovnih djelatnika. Očekuje se da će ukazati na čimbenike čiji je utjecaj potrebno osnažiti ili reducirati u svrhu prevencije fizički agresivnog ponašanja te da će pomoći pri kvalitetnijem osmišljavanju programa usavršavanja u području prevencije fizički agresivnih ponašanja u vrtiću i školi.

## II. METODOLOGIJA TEORIJSKOG ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Povijest i razvojne perspektive djetinjstva

*Dijete i obiteljski život za Staroga poretka*, u prijevodima na druge jezike *Stoljeća djetinjstva* („*L'enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime*“) knjiga je kojom se djetinjstvo, kao novi predmet proučavanja, uvelo u znanost o povijesti (Hameršak, 2004). Autor knjige, Aries (1962), prvi je istaknuo socijalnu konstrukciju djetinjstva i promjenjivi odnos odraslih prema djeci kroz povijest. Povjesničari prije Ariesa iznimno su se bavili djetinjstvom, pri čemu su se dijelovi prošlih djetinjstava nazirali u tekstovima koji su se iz perspektive svojega doba bavili poviješću školstva, zakonskom regulacijom dječjega rada, maloljetničkom delinkvencijom, kontrolom začeca i rađanja. Za razliku od njih, Ariesovo djelo propituje promjenjivost ideje djetinjstva u dužem vremenskom razdoblju i širem društvenokulturnom području (Hameršak, 2004). Gotovo svi kasniji povjesničari djetinjstva vezali su se za neki dio Ariesove ideje, jer je njen opseg bio širok: proučavao je promjene koncepta djetinjstva, tretman odraslih prema djeci i iskustvo djetinjstva tijekom vremena i u različitim kulturama (Cunningham, 1998). Međutim, u svojoj knjizi Aries je dao pregled odnosa prema djetinjstvu iz perspektive zapadne civilizacije od razvijenog srednjeg vijeka do 20. stoljeća, zanemarujući univerzalne značajke djetinjstva koje se mogu pronaći u svakoj ljudskoj zajednici, bez obzira na vrijeme i mjesto u kojem se ona promatra. Dakle, djeca su dio svake ljudske zajednice te u svakoj zajednici djeca moraju proći određeni oblik socijalizacije, odnosno pripreme za odraslu dob. Dugo razdoblje bespomoćnosti male djece koja zahtijevaju hranjenje i njegu također je univerzalno. Naime, najveći rast mozga odvija se nakon rođenja jer kad bi ljudski mozak i lubanja više rasli u maternici dijete ne bi moglo proći kroz porođajni kanal. Iz tog je razloga rast mozga u mjesecima neposredno nakon rođenja važan i pruža objašnjenje zašto su ljudi kao dojenčad bespomoćniji nego mnogi drugi sisavci (Derricourt, 2018). Dječje bolesti i potencijalne nesreće, odnosno pokušaji njihove prevencije, preokupacije su roditelja od najranijih vremena do danas. Također, neka vrsta socijalizacije za rodne uloge čini se neizbježnim dijelom procesa odrastanja, čak i u najegalitarnijim suvremenim okruženjima (Stearns, 2006). Shahar (1990) ističe kako je ljudski razvoj biološki univerzalno određen te da je kontinuitet društva nemoguć bez skrbi i zaštite djece u njihovoj najranijoj dobi. Drugim riječima, nijedna zajednica ne može fizički opstati bez tradicije skrbi o djeci. Također, nijedna zajednica s bilo kakvom sviješću o vlastitoj biti i ciljevima ne može opstati kao društvo bez razvijenih načina prenošenja znanja i kulturnih tradicija te bez napora onih kojima je povjerena zadaća socijalizacije mladih generacija. S obzirom da svaka zajednica ima različite ciljeve, tradicije i uvjete u kojima se razvija i odnos

prema djeci u tim zajednicama je različit. Lovačko-sakupljačko društvo obuhvatilo je najveći dio povijesti čovječanstva, a to znači da su se u tom kontekstu formirale početne ideje i prakse usmjerene na djetinjstvo.

### **2.1.1. Povijesna perspektiva djetinjstva**

#### **2.1.1.1. Prapovijest**

Prvobitne zajednice ljudi, kao najjednostavniji oblik društvenog uređenja, obilježavalo je lovačko-sakupljačko gospodarstvo. Znanje o tim društvima u prošlosti je ograničeno, pri čemu većina dokaza dolazi iz materijalnih ostataka i kroz promatranja manjeg broja lovačko-sakupljačkih društava koja su opstala do današnjeg vremena. Međutim, proučavanje pristupa djetinjstvu u tim društvima je važno jer tragovi tog pristupa ostaju i danas. Na primjer, ljudi lovačko-sakupljačkih društava odgovorni su za temeljne prilagodbe produljene ovisnosti u djetinjstvu, što ih je razlikovalo od njihovih predaka i rođaka među ostalim vrstama primata (Derricourt, 2018). Pripadnici lovačko-sakupljačkih društava uglavnom su nastojali zadržati niski natalitet kako ne bi došlo do preopterećivanja oskudnih resursa s previše usta za hranjenje. Diamond (1999) navodi kako je majka tijekom putovanja plemena u potrazi za hranom mogla nositi samo jedno dijete, zajedno s nekoliko stvari koje je posjedovala. Nije si mogla priuštiti da rodi sljedeće dijete sve dok prethodno nije moglo hodati dovoljno brzo da drži korak s plemenom i ne zadržava ga. Tipični interval između poroda iznosio je 3 do 4 godine, a kao sredstva ograničavanja stope nataliteta korišteno je produljeno razdoblje dojenja, uporaba abortivnih biljki i čedomorstvo. Djeca su mogla pomoći u prikupljanju hrane, ali njihov je posao u najboljem slučaju bio dopuna obiteljskoj ekonomiji te nisu mogli pokriti vlastito uzdržavanje, a do svojih ranih tinejdžerskih godina, dječaci uopće nisu bili od prave koristi u lovu. U ovim su se zajednicama djeca uglavnom odgajala za preživljavanje i pomaganje odraslima u surovim uvjetima života, pri čemu se nije vodila briga o njihovom individualnom razvoju. Sposobnost djece za lov označavala je prijelaz iz djetinjstva u odraslu dob te stoga ne čudi što je većina lovačkih društava razvila značajne rituale za uvođenje dječaka u lov, a neke špiljske slike prikazuju odrasle muškarce koji dovode starije dječake na obuku (Derricourt, 2018). Demonstracije lovačke vještine središnje su za rituale odrastanja u nekim lovačko-sakupljačkim društvima čak i danas, a zasigurno su bili raširene i u prijašnjim vremenima. Njihova važnost bila je više nego simbolična, trenutak u kojem su dječaci bili dovoljno stari da se brinu za sebe i pomažu svojim obiteljima bio je ključan u zahtjevnim uvjetima u kojima su djelovale lovačke družine. Stearns (2006) navodi kako je dokazano da većina lovačko-sakupljačkih zajednica, prije uvođenja poljoprivrede u Europi, nije pokapala djecu koja su umrla prije pete godine. To

se ne smije shvatiti kao nemarnost roditelja za smrt svoje djece. Međutim, postojala je jasna svijest da bi previše djece predstavljalo prijetnju obitelji i zajednici, te je smrt bila očekivana. Iako je rad bio od vitalnog značaja, mnogi lovci i sakupljači radili su u prosjeku tek nekoliko sati dnevno, što je ostavljalo dosta vremena za igru s djecom. U mnogim suvremenim lovačkim skupinama djeca i odrasli se često igraju zajedno, pri čemu odrasli ograničavaju prostor za igru, ali pružaju mogućnosti za šire interakcije. Iako je djetinjstvo nedvojbeno bilo vrijeme igre i povremene pomoći na poslu, odrasla dob nastupala je rano. Nakon što je uspješno izvršio lovački ritual, dječak bi postao muškarac, a mnoge su djevojčice uvedene u brak i odraslu dob u ranim tinejdžerskim godinama. Pojam produljenog razdoblja čekanja između djetinjstva i zrelosti, zajedničkog kasnijim društvima, uglavnom je bio odsutan u prvobitnim zajednicama (Stearns, 2006).

Kada se svijet zagrijao nakon posljednjeg ledenog doba (prije otprilike 10 000 godina), ljudi su otkrili zemljoradničku i stočarsku privredu, odnosno kako pripitomiti životinje za hranu, mlijeko i odjeću, te kako saditi i ubirati usjeve. Ta su otkrića omogućila prijelaz od nomadskih lovačko-sakupljačkih zajednica do trajno naseljenih zemljoradničkih zajednica (Last, 2004). Iako se zemljoradnja širila svijetom, nije postala glavni gospodarski oblik u svim regijama. Lovnačko-sakupljačka društva održala su se do danas, a razvio se i alternativni gospodarski oblik, nomadizam utemeljen na stočarstvu. Diamond (1999) navodi kako su, nasuprot lovačko-sakupljačkim, zemljoradnička društva, nesputana problemima nošenja male djece na putovanjima, rađala i odgajala onoliko djece koliko su mogla prehraniti. Uspostavljanjem trajnih naselja došlo je do manje potrebe za kretanjem i tjelovježbom, a time su žene zadržavale masno tkivo, što je omogućilo češću ovulaciju. Raznovrsnost i pouzdanost izvora hrane dovelo je do bolje prehrane i kraćeg razdoblja dojenja, čime se eliminirala ovulacijska inhibicija koju dojenje uzrokuje. Natalitet je povećan i zbog češćeg zadržavanja muškaraca u trajnim naseljima, ali i zbog mogućnosti doprinosa djeteta u dobi od 5 godina obiteljskom gospodarstvu kroz rad na polju (Colón i Colón, 2001). Međutim, Masset (1996) navodi kako je prosječna obitelj u to vrijeme imala između 4 i 6 djece jer bi sve više od toga predstavljalo preveliki teret na posjed i proizvodnju. Zbog toga se produljivalo razdoblje dojenja, ograničavala seksualnost mladih i smanjivala stopa rađanja u tridesetim i četrdesetim godinama roditelja. Također, produljivanjem očekivanog životnog vijeka došlo je do preklapanja generacija pa su tako bake i djedovi pružali nove mogućnosti skrbi i iskustva za djecu. S obzirom da su djeca radila, došlo je do promjena u obilježavanju dostizanja odrasle dobi u usporedbi s lovačko-sakupljačkim društvima jer je taj prijelaz bio manje jasan. Stearns (2005) navodi kako su obrtnici u

zemljičarstvom formalno obilježavali kraj šegrtovanja, ali je kod zemljičara ta promjena bila manje izražena pa se pozornost preusmjeravala na demonstraciju religiozne zrelosti, obično oko trinaeste godine, kroz neku vrstu testiranja ili ceremonije. Međutim, religiozna zrelost nije podrazumijevala i ekonomsku odraslost, koja je označavala mogućnost ženidbe i zasnivanja vlastite, odvojene obitelji, i koja je ovisila o spolu, društvenoj klasi i običajima određenog društva. Drugim riječima, zbog oslanjanja na pomoć u radu starije djece, ostvarivanje odraslosti je bilo varijabilnije u zemljičarstvom nego u lovačko-sakupljačkim društvima. Obitelji viših društvenih klasa, s obzirom da su imale više resursa te su si time mogle priuštiti i veći broj djece, oslanjale su se na angažiranje dojilja i dadilja, pri čemu to nije isključivalo emocionalnu privrženost djeci. Također, zemljičarska su društva naglašavala važnost poslušnosti i pokornosti, najčešće kroz fizičko discipliniranje djece, radi ranog usadivanja navika koje su pomagale održati dječju predanost obiteljskom gospodarstvu čak i u tinejdžerskim godinama.

#### **2.1.1.2. Stari vijek**

Između 4000. i 3500 g. pr. Kr. iz zemljičarskih društava počinju se izdizati civilizacije kao više razine društvenog razvoja (u društveno-evolutivnom smislu), u kojima se pojavljuju pismo, urbanizacija i razrađeniji izrazi visoke kulture. U najširem smislu, počecima civilizacije smatra se osnivanje prvih država u plodnim područjima u blizini velikih rijeka Eufrat i Tigris (Mezopotamija), Nila (Egipat) i Huang Ho i Yangtze (Kina) te pojava pisma. Stearns (2006) navodi kako pojavom civilizacija dolazi do nekoliko promjena u djetinjstvu. Prvo, u organiziranim državama doneseni su formalni zakoni koji su djecu vezali za društvenu skupinu u kojoj su rođena. Na primjer, u Hamurabijevom zakoniku stoji da djeca robova nasljeđuju status roba, osim ako ih se oslobodi. U kasnijem rimskom pravu navedeno je da bi dijete oca roba, ali slobodne majke, steklo status slobode. Osim vezanja djece uz društvenu skupinu u kojoj su rođena, zakoni su također formalno definirali djetinjstvo. Naime, zakonima su propisane obveze prema djeci i obveze djece. Mnoge rane civilizacije koristile su zakone kako bi istaknule važnost poslušnosti i pokoravanja djece. Glassner (1996) ističe kako su se u Mezopotamiji sinovljeva tvrdoglavost i nepoštivanje oca sin kažnjavali bičevanjem, stavljanjem u okove ili zatvaranjem u kućnu prostoriju. Zakonom se također određivalo i nasljeđivanje, što je bilo važno u minimaliziranju sukoba. Međutim, nasljeđivanje imovine, ili njeno uskraćivanje, koristilo se i kao sredstvo discipliniranja i zadržavanja djece kao izvora radne snage obitelji i u njihovim kasnijim godinama. Konačno, Colón i Colón (2001) navode kako je pojava pisma u ranim civilizacijama za manjinu djece značila školovanje, koje dovodi

do novih razlika između djetinjstva s obzirom na društveni status i spol djeteta. Pojava školovanja i pisanja također znači više izvora znanja o iskustvima djece iz viših društvenih klasa u usporedbi s većinom djece, te više izvora znanja o iskustvima dječaka u usporedbi s djevojčicama. Međutim, bez obzira na pojavu pisma i školovanja, u razdoblju starog vijeka ne postoji mogućnost otkrivanja osobnog iskustva djece i razumijevanja djetinjstva iz njihove perspektive jer su djeca u starom vijeku poznata samo iz zapisa koje su o njima ostavili odrasli. Rijetko se mogu pronaći osobne reminiscencije na djetinjstvo, a jednu od njih predstavljaju Augustinove Ispovijesti. Augustin je rođen 354. godine u gradu Tagasti, u današnjem Alžiru, u robovlasničkoj obitelji koja je, iako nije pripadala najbogatijem sloju, imala dovoljno financijskih sredstava za njegovo školovanje (Aasgaard, 2018). Augustin (1973) u Ispovijestima, na temelju onoga što su mu o njemu pripovijedali drugi, navodi kako su ga dojile majka i dojilje i da se, prije nego je naučio govoriti, na početku života izražavao plačem i smijehom. Opisujući svoju školsku dob, Augustin (1973: 15) navodi preporuku njegovih bližnjih: „pokoravati se onima koji me upućuju kako bih u ovom svijetu napredovao.“ Uz to, Augustin navodi kako je bio fizički kažnjavan zbog lijenosti u učenju i zbog igranja koje ga je sprječavalo u učenju. Njegovi roditelji i drugi odrasli te su postupke odobravali, hvalili i smijali se njegovoj mucu, ističući kako su i oni sami prošli isto. Augustinove Ispovijesti ilustriraju kako se djetinjstvo u antici smatralo odvojenim razdobljem života u kojem se bezobličan subjekt trebao oblikovati u odraslu osobu, sposobnu sudjelovati u građanskom društvu na način na koji određuju oni koji su odgovorni za djetetov odgoj. Međutim, Bradley (2013) navodi kako iskustvo djetinjstva u antici nije bilo jednako za svu djecu. Naime, riječ je o velikom vremenskom razdoblju (od 8. st. pr. Kr. do druge polovice 5. st.), širokom teritorijalnom području, a često i velikim razlikama u društvenom položaju među djecom i njihovim obiteljima koje su bile raspoređene u društvenim hijerarhijama robovlasničkih država. Iako je Augustin bio jednako svjestan temeljne podjele između slobodnih i robova, nije mu bilo važno govoriti o robovima u pojedinostima i to je tipično za većinu izvora o antici. Garrison (2004) navodi kako se jasna razlika između djetinjstva i odraslosti vidjela u svim aspektima grčko-rimskog društva: obiteljskom, građanskom, društveno-političkom, pravnom i ritualnom. Ideja da je dijete biće koje tek treba oblikovati u odraslu osobu imala je dugu povijest, s obzirom da je na toj predodžbi Platon temeljio svoju filozofiju odgoja otprilike 800 godina prije Augustina. Otac je imao vodeću ulogu u odgoju dječaka, pri čemu je zajednička roditeljska odgovornost bila minimalna. Sve odluke u kućanstvu su bile odluke muškarca, odnosno glave obitelji (*lat. pater familias; grč. kyrios*) (Garrison, 2004). Zaninović (1988) navodi kako se, nakon rođenja, dijete polagalo pred očeve noge te bi njegov život ovisio o tome hoće li ga otac podići. Ako bi ga



podigao, davao mu je pravo na život i odgoj. Ako bi dijete bilo slabo, ili je otac bio opterećen brojnom obitelji i siromaštvom, tada bi ga ostavio da leži i time osudio na smrt. Djeca su odgajana za sudjelovanje u obiteljskim poslovima, a u moralnom je odgoju na prvom mjestu bila požrtvornost i pokoravanje bogovima, roditeljima i starijima. Osim toga, cilj odgoja u Rimskoj Republici bio je odgoj djece za ispunjavanje građanskih dužnosti i odanost Republici, dok je u Rimskom Carstvu cilj bio odgoj stanovništva u podaničkom duhu i vjernosti rimskom caru (Zaninović, 1988). O djeci rođenoj u imućnijim obiteljima brinule su se sluge, dojilje i pedagozi. Osnovna dužnost pedagoga proizlazi iz doslovnog značenja izraza (grč. *παῖς* (*país*, "dijete") + *ἀγωγός* (*agōgós*, "vođa, pratitelj")) i bila je voditi dijete u školu i nadgledati njegovo ponašanje. Yannicopoulos (1985) navodi kako su se usluge pedagoga koristile diljem Grčke, osim u Sparti. Rimskim pokoravanjem Grčke, zapošljavanje pedagoga proširilo se i u Rim. Nije sasvim jasno zašto su imućniji očevi u antici imali osobe zadužene za nadgledanje svojih sinova, niti u kojoj su točno dobi dječaci bili stavljeni pod nadzor pedagoga. Ipak, nakon što bi imenovao pedagoga kao nadzornika svome sinu, otac se mogao baviti i drugim poslovima poput brige o gradu, posjedu i radnicima na njemu, a ponekad je mogao provesti i cijeli dan na forumu. Budući da pedagozi nisu mogli biti ravnodušni prema moralnom razvoju svojih učenika, nastala je dvojna funkcija pedagoga jer i kasnije, nakon što su učitelji preuzimali poučavanje djece, pedagog je još uvijek nudio usluge u moralnom odgoju mladih iz bogatih obitelji. U antici se smatralo da je dijete lako podložno vanjskim utjecajima te da je njegov moralni razvoj u opasnosti ako nije pod stalnim nadzorom. Time se objašnjava zašto je velik broj ljudi bio zadužen za nadzor nad djetetom. Također, s obzirom da su mladi morali provoditi mnogo vremena na nastavi izvan kuće, bilo je potrebno imati osobu koja će ih konstantno nadzirati (Yannicopoulos, 1985). Bradley (2013) navodi kako je u antičkom odgoju prevladavala etika konzervativnog konformizma i kako se nije dopuštalo poticanje individualnosti ili neovisnosti uma, osim ako je unutar kontroliranih granica. Kao primjer toga navodi se trijumvir Marko Antonije, kojeg se od djetinjstva svjesno pripremalo za upravljanje i kojeg se ukalupljivalo u tradicionalni predložak vođe koji je služio kolektivnim interesima društva i manjem krugu vodećih članova društva. Djevojčice iz imućnih obitelji mogle su biti obrazovane kao i dječaci, ali uz kućne učitelje. Sudbina djevojaka bila je da postanu supruge i majke, bez javnih uloga koje bi bile jednake muškima, te da upravljaju kućanstvima u društvu u kojem je glavna svrha braka bila stvaranje potomstva. Ovakvo društveno uređenje ogleda se u Senekininim riječima da su „*muškarci rođeni da vladaju, a žene da se pokoravaju*“. Međutim, upravljanje kućanstvom zahtijevalo je posebnu obuku u vođenju i organizaciji jer su kućanstva imala urbanu i ruralnu komponentu, veliki broj osoblja te se od njih očekivala ekonomska

samodostatnost. Iako je priprema za odrasli život dječaka i djevojčica bila rodno određena, djeca oba spola su bila cijenjena jer je o njima ovisila budućnost društva. Tome svjedoče i različiti rituali i ceremonije koji su se prakticirali u antici. Garland (2013) navodi kako se u staroj Grčkoj, pet dana nakon rođenja, slavilo prihvaćanje djeteta od strane ukućana u privatnoj ceremoniji koja se nazivala *Amfidromija* (grč. ἀμφί (*amphí*, „oko“) + δρόμος (*dromos*, „gibanje“). Kao što naziv (hodanje ili trčanje uokolo) sugerira, tijekom ceremonije primalja ili otac bi dijete nosili oko ognjišta. Niži slojevi grčkog društva su na istoj ceremoniji dodjeljivali imena svojoj djeci, dok su viši slojevi to činili deset dana nakon rođenja djeteta na ceremoniji poznatoj kao *Dekada* (grč. δεκάς, „desetica“), na koju su bili pozvani i ljudi koji nisu bili članovi kućanstva. Prvorodeni dječak dobio bi ime po djedu s očeve strane. *Dekada* je vjerojatno bila formalnija prigoda od *Amfidromije*, budući da je tada otac javno priznao da je novorođenče njegov zakoniti potomak. Prijelaz iz djetinjstva u odraslu dob također se označavao ritualima, a ti rituali bili su različiti ovisno o spolu. Rituali za dječake bili su javni i usmjereni na njihov politički život kao građanina i na socioekonomski status kao glave kućanstva. Rituali za djevojčice bili su privatni i usmjereni na njihovu spremnost za majčinstvo i socijalni status supruge. U Rimu se radi obilježavanja rođenja djeteta, osam dana nakon rođenja djevojčice ili devet u slučaju dječaka, održavala Lustracija (lat. *lūstrātiō*, „pročišćenje“), svetkovina pročišćenja kojom je dijete ulazilo u obitelj i rimsko društvo i tijekom koje je dobivalo ime i hamajliju (lat. *bullā*). Hamajlija se nosila oko vrata da bi se otjerali zli duhovi te je predstavljala simbol slobodnog rimskog građanina (McWilliam, 2013). Prijelaz iz dječje dobi u odraslu dob obilježavao se fizičkom i simboličnom promjenom odijevanja. Obično je do trenutka kad je dječak slavio svoj sedamnaesti rođendan zamijenio svoju dječju togu s grimiznim rubom (*toga praetexta*) za odraslu bijelu togu (*toga virilis*). Nakon što je dječak preuzeo togu virilis, njegovo je ime dodano na popis stanovništva te je postao odrastao građanin. Od tog trenutka je mogao glasovati i biti pozvan u vojnu službu. Iako se ceremonija mogla održati u bilo koje doba godine, mnogi su dječaci javno slavili stjecanje muškosti 17. ožujka na svečanosti *Liberalije* (lat. *Liberalia*) u čast boga Libera (McWilliam, 2013). Ni u Grčkoj, ni u Rimu nisu se odvijale slične javne ceremonije za djevojčice, što sugerira kako su samo dječaci preuzimali odraslu građansku ulogu. Izuzetak su bile poneke ritualne pojedinosti poput tkanja ogrtača božici Ateni u Grčkoj ili služenje kao vestalke, svećenice hrama božice Veste, koje su živjele u celibatu i čija je dužnost bila održavanje vatre na hramskom žrtveniku. Za većinu je djevojaka cilj bio brak, a njegovim sklapanjem se označavao prijelaz iz djetinjstva u odraslost, prijelaz od djevojčice ka ženi, te iz pravne i ekonomske kontrole oca ili skrbnika ka kontroli muža (Garrison, 2004). Pretpostavka je

navedenih ceremonija i rituala da je za siguran i uspješan prolaz kroz djetinjstvo, te uključivanje u društvo odraslih, potrebna zaštita i odobravanje nadljudskih sila u obliku božanstava, zbog čega su im se prinosile žrtve. Ta pretpostavka održava krhkost života i socijalizacijsku moć tradicionalnih vjerskih praksi (Bradley, 2013). Istraživači djetinjstva zaključuju kako je marginalnost djece u antici naglašena nedostatkom zakonskih prava, čedomorstvom te emocionalnim i fizičkim zlostavljanjem. Međutim, mnogi pogrebni spomenici posvećeni preminuloj djeci, složeni prikazi djece u dramama, poeziji, medicinskim spisima, biografijama i povijesnim djelima, dokaz su naklonosti i ponosa koji su roditelji osjećali prema svojoj djeci (Garrison, 2004).

U zaključku prvog dijela svoje knjige Aries (1962) navodi kako u srednjovjekovnom društvu nije postojala ideja djetinjstva. Dodaje kako to ne znači da su djeca bila zanemarena, napuštena ili prezrena. Ideju djetinjstva ne treba miješati s naklonošću prema djeci: ideja djetinjstva odgovora posebnoj prirodi djetinjstva koja razlikuje dijete od mlade ili odrasle osobe, a u srednjovjekovnom društvu svijest o toj razlici nije postojala. Naime, Aries navodi kako su se djeca u srednjem vijeku promatrala kao minijturni odrasli, zato su bila jednako odjevena kao i odrasli te su rano preuzimala ulogu odraslih. Osim toga, zbog visoke smrtnosti dojenčadi, roditelji u srednjem vijeku izbjegavali su se emocionalno vezati uz djecu. Prema Ariesu, otkrivanje djetinjstva započelo je u 13. stoljeću, a njegov napredak se može pratiti kroz povijest umjetnosti 15. i 16. stoljeća, pri čemu je tek u 17. stoljeću došlo do promjene u percepciji djetinjstva, s obzirom da su u to vrijeme portreti djece postali brojni i uobičajeni. Iako je Aries otvorio vrata proučavanju djetinjstva u povijesti i istaknuo djetinjstvo kao socijalni konstrukt, njegovo djelo izazvalo je i veliku salvu kritika. Heywood (2001) navodi da su kritičari Ariesovog rada u prvom redu istaknuli njegovu naivnost u analizi povijesnih izvora, s obzirom da je do svojih zaključaka došao na temelju proučavanja prikaza srednjovjekovnih slika. Iako nitko ne opovrgava činjenicu da su djeca slabo zastupljena u ranoj srednjovjekovnoj umjetnosti, usmjerenost umjetnika tog doba na religiozne motive dovela je do slabe zastupljenosti svih sekularnih motiva, što ne znači da sekularni život nije postojao. Ukratko, pretpostavka Ariesa da umjetnici slikaju ono što svi vide, ignorira složena pitanja oko toga na koji način je realnost posredovana kroz umjetnost (Heywood, 2001). Druga kritika odnosi se na Ariesovu usmjerenost na sadašnjost, pri čemu se misli da je u srednjem vijeku tražio dokaze o postojanju percepcije djetinjstva identične onima u Europi 20. stoljeća. Nakon što ih nije pronašao, zaključio je kako u srednjem vijeku djetinjstvo nije postojalo (Heywood, 2001).

### 2.1.1.3. Srednji vijek

Prema većini povjesničara zapadne i sjeverne Europe srednji vijek je trajao od pada Zapadnog Rimskog Carstva 476. godine do Kolumbovog otkrića Amerike 1492., a neki povjesničari kraj srednjeg vijeka smještaju i u 1527. godinu, kada razdoblje talijanske renesanse završava pljačkom Rima od strane pobunjenih vojnika Karla V., cara Svetog Rimskog Carstva. U ovom su razdoblju kršćanska filozofija i moralnost bili gotovo univerzalno prihvaćeni u Europi. Crkva i njen nauk imali su primat u vjerskom i svjetovnom životu pa je tako ponašanje i plemića i kmetova bilo pod njenom kontrolom (Colón i Colón, 2001). Crkveni utjecaj osjetio se svuda, u politici, ekonomiji, umjetnosti, arhitekturi, glazbi, obrazovanju i odgoju pa je samim time i percepcija djetinjstva u ovom povijesnom razdoblju Europe oblikovana pod Crkvenim utjecajem. Kršćanstvo kao religija ističe ponos i odgovornost roditelja u odgoju djece, očeva kroz lik Svetog Josipa, a majki kroz lik Djevice Marije. U isto vrijeme ističe se važnost pokoravanja i poslušnosti roditeljima, što se ogleda u Božjoj zapovjedi: „Poštuj oca i majku da dugo živiš i dobro ti bude na zemlji“. Osim toga, kršćanstvo ističe božanski element u svakom ljudskom biću što je dovelo do protivljenja čedomorstvu, uključujući usmrćivanje hendikepirane ili vanbračne djece. Filon Aleksandrijski, židovski filozof iz prvog stoljeća, iznio je ono što će kasnije postati kršćanski stav da je život počeo pri začeću te je pobačaj jednak ubojstvu (King, 2013). Na taj način, jedan od prvih utjecaja kršćanstva na djetinjstvo, još tijekom Rimskog Carstva, bio je doprinos u donošenju zakona koji zabranjuju čedomorstvo ili prodaju djece, propisujući stroge kazne za njihovo kršenje (Stearns, 2005). Car zapadnog dijela Rimskog Carstva Valentinijan I. je 374. godine donio zakon kojim se čedomorstvo kažnjava smrću (Harris, 1994). Kršćanstvo, odnosno Katolička Crkva, doprinijelo je i razvoju dviju kontradiktornih koncepcija djeteta u srednjem vijeku: dijete kao uzor nevinosti te dijete kao grešno stvorenje koje treba očistiti krštenjem (Heywood, 2018). U ocrtavanju negativne slike djetinjstva srednjovjekovni autori inspiraciju su crpili iz već navedenih Augustinovih Ispovijesti. Od Augustina (1973) potiče ideja da je dijete rođeno kao rezultat tjelesne požude, odnosno u grijehu koji je naslijedilo od Adama i Eve. Pri opisu novorođenčeta Augustin odbacuje dobru i nevinu sliku djetinjstva te ističe da je ono nametljivo, ljubomorno, ljuto i agresivno. Suprotno Isusu, koji je tvrdio da kraljevstvo nebesko pripada djeci te da u njega mogu ući samo oni koji se obrate i postanu kao djeca, te na taj način isticao pozitivnu sliku djetinjstva, Augustin (1973) navodi da je slabost djetetova tijela nevinna, a ne njegova duša. Shahar (1990) navodi kako su srednjovjekovni autori prebacili naglasak s instinkta na bespomoćnost, nedostatak razuma i emocionalnost djeteta rođenog u grijehu. To je bilo

prevladavajuće stajalište u književnosti srednjeg vijeka koja na pesimističan način prikazuje ljudsko stanje. Takav opis djetinjstva se uklapa u opće gledište o tuzi, uzaludnosti, grešnosti i bijedi u svim fazama ljudskog života. Veliki obol negativnoj slici djetinjstva dao je Inocent III., papa na prijelazu između 12. i 13. stoljeća, u svojem djelu „De Contemptu Mundi“. Prema Inocentu III. čovjek je rođen iz bezakonja i grijeha, a na svijet dolazi plačući i gol. Inocent III. ističe kako se svi ljudi rađaju bez razuma, bez moći govora i bez dobrih osobina. Jadni, slabi i bezumni, inferiorni su i zvijerima, koje odmah nakon rođenja staju na vlastite noge, dok ljudi nisu sposobni ni puzati. Djetetova sklonost grijehu, odnosno nedostatak kontrole nad nagonima i u vrijeme javljanja razuma, često se navodi kao opravdanje za strogi odgoj i obrazovanje. Garver (2017) navodi kako su batine i šibanje vjerojatno predstavljali najčešći oblik dječje discipline, što ne iznenađuje s obzirom da je npr. Regula svetog Benedikta nalagala tjelesno kažnjavanje djece i odraslih, a u svojoj biskupiji Theodulf Orleanski je pozivao roditelje da svojoj djeci usade skromno ponašanje puno poštovanja te da tuku svoje sinove ako pokažu nedostatak pokore za loše ponašanje. Iako je fizičko kažnjavanje djece bilo poželjno, srednjovjekovno je društvo nedvojbeno smatralo neprihvatljivim nasilje koje je uzrokovalo tešku tjelesnu ozljedu ili smrt te se u tim slučajevima počinitelj kažnjavao. Ovo potvrđuju kapitulari iz doba Karolinga, odnosno pravni dokumenti koje su izdavali kraljevi i biskupi (Garver, 2018).

Iako su Augustinove Ispovijesti bile inspiracija za negativnu sliku djetinjstva u srednjem vijeku, Augustin (1973) ističe da je nakon krštenja dijete, iako rođeno u grijehu i vođeno nagonima, i dalje u većoj mjeri nevino nego odrasli. U ocrtavanju pozitivne slike djetinjstva srednjovjekovni autori inspiraciju su crpili iz nauka Isusa Krista, prema kojemu je djetinjstvo razdoblje čistoće, nevinosti i vjere. Na primjer, papa Lav I. propovijedao je u petom stoljeću kako je Krist volio djetinjstvo zbog poniznosti i nevinosti djece, pri čemu je nevinost djece značila da mogu imati nebeske vizije, prokazati zločince i služiti kao posrednici između neba i zemlje (Heywood, 2001). Sveti Kolumban, irski redovnik i misionar, je u kasnom šestom stoljeću smatrao da je dijete u mnogočemu bolji redovnik u odnosu na odraslu osobu i za to naveo četiri razloga: ne ustraje u ljutnji; nije inatljiv; ne uživa u ljepoti žena; izražava ono u što istinski vjeruje (Kuefler, 1991). Paulin od Akvileje isticao je da djeca mogu postići savršenstvo navodeći kao primjer biblijskog mladog Davida (Garver, 2017). Asser, biskup i biograf prvog kralja Engleske Alfreda Velikog, smatrao je da su djeca jedini dobrovoljni kandidati za redovnike jer još nisu navikla na materijalizam poput odraslih (Kuefler, 1991). Shahar (1990) navodi kako su srednjovjekovni autori bili srodni romantičarima 19. stoljeća koji su govorili da intuicija i spontanost omogućuju

djetetu razumijevanje onoga što je skriveno od odrasle osobe, vezane društvenim konvencijama. Nadalje, prema propovjednicima i biografima svetaca, bilo je svetaca koji su posebno voljeli društvo djece zbog dječje čistoće i nevinosti koja je nalikovala njihovoj. Srednjovjekovni autori iz područja medicine pozivali su se na Galena, koji je tvrdio da su djeca po prirodi dobra te ih ne treba ispravljati, nego zaštititi od zlih utjecaja. Isti autori, pozivajući se na Aristotela, naglašavali su kako djeca razvijaju prirodnu naklonost i poslušnost prema onima koji skrbe o njima. Sveti Toma Akvinski istaknuo je djetinjstvo kao važno razdoblje ljudskog života u kojem se postupno razvija sposobnost razuma. Tako su djeca, kao i odrasli, potpomognuta božanskom milošću sposobna za duhovni rast. Karakterizacija djeteta Tome Akvinskog je revolucionarna jer po njegovom mišljenju dijete nije biće koje će jednog dana postati osoba, nego ono već posjeduje osobnost (King, 2013). Bez obzira je li percepcija djetinjstva bila negativna ili pozitivna, ne može se poreći da je u srednjem vijeku postojala svijest o djetinjstvu kao odvojenom razdoblju ljudskog života s vlastitim obilježjima. O tome svjedoči i podjela djetinjstva na faze od strane srednjovjekovnih utjecajnih autora, poput pape Grgura I. Velikog i Izidora Seviljskog, koji su djetinjstvo podijelili prema grčko-rimskoj tradiciji. Naime, djetinjstvo je u srednjem vijeku najčešće podijeljeno u tri faze: (1) *infantia*, od rođenja do sedme godine; (2) *pueritia*, od sedme do dvanaeste godine za djevojčice ili do četrnaeste za dječake; (3) *adolescencia*, od dvanaeste ili četrnaeste godine do odraslosti. Ponašanje i postignuća djeteta ocjenjivana su na temelju normativnih očekivanja za njegovu dobnu skupinu. Smatralo se da u svakoj fazi dijete zahtijeva drugačiji pristup i da zahtjevi koji se postavljaju pred njega trebaju biti prilagodljivi njegovoj dobi (Shahar, 1990). Početkom sedmog stoljeća Izidor Seviljski podijelio je djetinjstvo u dva jednaka razdoblja od po sedam godina. Prvih sedam godina definirano je djetetovom nesposobnošću da govori, pri čemu se pod govorom smatra sposobnost djeteta da svoje misli izrazi gramatički ispravno. Razvojem sposobnosti govora oko sedme godine započinjala bi *pueritia*. Sedma godina je i dob u kojoj je počelo školovanje, a trajalo je do četrnaeste godine. Prema Izidoru Seviljskom, završetkom formalnog školovanja započinjala je adolescencija, razdoblje koje je završavalo s dvadeset i osam godina. Također, s četrnaest godina dijete je formalno ulazilo u svijet odraslih i moglo je sklopiti brak, dok je kaznena odgovornost počela negdje sredinom razdoblja *pueritia*, u kojem se javlja veća sposobnost razlikovanja dobra i zla (Gavitt, 2004). Iako je točna dob kaznene odgovornosti varirala od grada do grada, djeca u dobi između 10 i 14 godina dobivala bi polovicu kazne za odrasle, dok bi djeca s napunjenih 14 godina dobivala punu kaznu za odrasle. Stvarna upotreba definicija i izraza za različite faze djetinjstva varirala je od pisca, mjesta i

razdoblja, pa tako Aldebrandin iz Siene u 13. stoljeću navodi 4 faze djetinjstva, a slično čini i Bernard de Gordon početkom 14. stoljeća (Shahar, 1990).

Kao što nisu postojali jedinstveni izrazi i faze djetinjstva, tako nije postojala ni samo jedna koncepcija djetinjstva u srednjovjekovnoj Europi, nego je ono bilo pod utjecajem različitih čimbenika, među kojima su širi ekonomski i demografski ciklusi. Ferraro (2013) navodi kako je razdoblje između 5. i 11. stoljeća bilo obilježeno invazijama, glađu, siromaštvom i visokom smrtnošću, što je potaknulo ljude na organizaciju pod vodstvom crkvenih ili ratničkih hijerarhija. Europa je u to vrijeme bila rijetko naseljeno ruralno područje, čiji su stanovnici bili ranjivi na cikličke pritiske koji su bili rezultat loših vremenskih prilika i loše žetve. Smrtnost dojenčadi bila je visoka, kao i vjerojatnost da će djeca izgubiti jednog ili oba roditelja. U tom kontekstu, preživjeli mladi su često živjeli s rođacima, često pod starateljstvom svjetovnog ili vjerskog gospodara ili skupine kmetova. U tim uvjetima nije bilo vremena ni prostora za idealizaciju djetinjstva. Međutim, postoje arheološki dokazi da su se roditelji borili da održe na životu čak i bolesnu i deformiranu djecu, izrađujući improvizirane glinene bočice za hranjenje djece koja ne mogu sisati (Gavitt, 2004). Ovi nalazi upućuju da ni visoka smrtnost dojenčadi nije nužno oslabila vezu između roditelja i dojenčadi, što je u suprotnosti mišljenju Ariesa (1962), prema kojemu su zbog visoke smrtnosti dojenčadi roditelji u srednjem vijeku izbjegavali emocionalno se vezati uz djecu. Početkom 11. stoljeća došlo je do značajne promjene demografske i ekonomske slike Europe. Prestale su invazije, natalitet je rastao, a unaprijeđena poljoprivredna proizvodnja dovela je do kvalitetnije i stabilnije prehrane. Porast ruralnog stanovništva doveo je do oslobađanja kmetstva i pojave urbanih sredina, diversifikacije gospodarstva i društva u kojem se pojavljuje i srednji sloj koji se brzo bogatio. Po prvi puta u zabilježenoj povijesti, značajan broj djece u ovim promjenjivim društvima mogao je postati nešto drugo osim vojnika, svećenika ili zemljoradnika (Colón i Colón, 2001). Razdoblje između 1000. i 1300. godine obilježeno je ekonomskom ekspanzijom, fenomenom koji je omogućio formiranje nuklearnih kućanstava. Ipak, smrtnost dojenčadi i djece i dalje je bila visoka, osobito među običnim ljudima (Ferraro, 2013). Heywood (2018) navodi kako nije slučajnost da je upravo u ovom razdoblju došlo do promjene stavova prema djetinjstvu, što je uključivalo postupni nestanak mladih redovnika, raširenu pobožnost malom Isusu, zbirke propovijedi za svećenike zainteresirane za djetinjstvo te napredak u pedijatriji. Također, u 13. stoljeću došlo je do pojave božićnih jaslca s istaknutom statuom malog Isusa. U 14. stoljeću Europa je ušla u novi ciklički pad. Ferraro (2013) navodi kako je izraziti porast stanovništva u protekla tri stoljeća nadmašio kapacitet poljoprivredne proizvodnje što je dovelo do nove gladi.

Usljedila je bubonska kuga, koja je izazvala smrt između 30 i 60 posto stanovnika Europe. U razdobljima visoke smrtnosti veći je pritisak bio na adolescente da sklope brak, a sve u svrhu maksimalnog povećanja razdoblja reprodukcije radi popunjavanja radne snage. S obzirom da je u vrijeme visoke smrtnosti bilo više raspoloživih zemljišta, došlo je do veće mogućnosti podizanja djece kod kuće. U razdoblju visokog demografskog rasta, koje bi dovelo do oskudice hrane i zemljišta, više je ljudi odgađalo brak do kasnih dvadesetih godina i rađalo manje djece. Nakon Crne smrti 1348. godine, trendovi su se ponovno promijenili. Slobodne zemlje je ponovno bilo u izobilju, plaće su porasle, a parovi su poticani na vjenčanje u mlađoj dobi kako bi nadoknadili demografske gubitke. Heywood (2018) navodi da je s povratkom prosperiteta nakon Crne smrti došlo do daljnjeg razvoja koncepcije djetinjstva, kao što je pomnije prikazivanje djece u umjetničkim djelima i sve veći zamah u osnivanju institucija za skrb o djeci, poput sirotišta. Uz ekonomske i demografske trendove, koncepcija djetinjstva vezana je i uz društvenu klasu i spol (Prout i James, 1997). Ukoliko se promatra isto vrijeme i prostor, prosječan broj djece u obitelji recipročan je s njenim materijalnim blagostanjem pa su tako bogatije obitelji imale više djece nego siromašnije. U dobrostojećim obiteljima mladi su se vjenčavali u mlađoj dobi nego u siromašnim obiteljima te je na taj način dolazilo do većeg iskorištavanja razdoblja plodnosti. Uz to, žene nižih slojeva su dojile svoju djecu otprilike dvije godine te na taj način povećavale interval između trudnoća, dok su žene iz srednjih i viših slojeva svoju djecu slale u kuće dojilja, koje su se brinule o djetetovim potrebama tijekom prve dvije godine njegovog života. Dijete bi se vratilo na skrb svojoj biološkoj majci tek nakon prestanka dojenja. Tijekom 11. st. dojilje su počele živjeti u kućanstvima koja bi ih zaposlila, gdje bi zajedno s majkom i dadiljom brinule o djetetu te bile pod stalnim nadzorom njegovih roditelja. U ovom je razdoblju više od polovice djece mlađe od dvije godine u Europi bilo pod skrbi dojilja (Colón i Colón, 2001). Ferraro (2013) navodi kako su se u bogatim obiteljima djeca predviđena za brak rano počela pripremati za upravljanje obitelji, upravljanje imanjem te za vojnu i političku karijeru u slučaju muškarca, ili za upraviteljicu kućanstva i ulogu majke u slučaju žena. Obrazovanje bi obično započinjalo s polaskom u školu u dobi od 7 godina, ali su za neku djecu privatne poduke od strane očeva ili privatnog učitelja počinjale u dobi od 5 ili 6 godina (Colón i Colón, 2001). Međutim, većina djece nije bila iz elitnih krugova pa su njihova iskustva bila različita, uvelike ovisna o prirodi obiteljskog kućanstva. Stearns (2006) navodi kako je od kasnog srednjeg vijeka u zapadnoj Europi prevladavao nuklearni tip obitelji. Naime, kako bi se ograničio natalitet i kako bi se imovinski posjedi zaštitili od rasipanja zbog prevelikog broja djece, brakovi su se uglavnom sklapali u relativno kasnoj dobi – 26 godina za žene i 27 godina za muškarce. Interakcija djece s bakom i djedom bila je ograničena jer su u



vrijeme kada su se mladi mogli vjenčati, njihovi roditelji često bili mrtvi. Ekonomska situacija u obitelji određivala je hoće li dijete pohađati školu ili raditi, hoće li živjeti s roditeljima ili će biti poslano u prosperitetniju obitelj, hoće li stupiti u brak u mlađoj ili starijoj dobi ili se uopće neće vjenčati. Nadalje, djetinjstvo je bilo mnogo kraće u siromašnim ili skromnim ruralnim društvima, nego u bogatim, urbanim sredinama. Dječaci i djevojčice su od malena pomagali u održavanju obiteljske zajednice. Na primjer, u dobi od četiri ili pet godina brinuli su o svojoj maloj braći i sestrama, u dobi od šest do osam godina obavljali su sitne poslove poput skupljanja drva za ogrjev, čuvanja stoke, plijevljenja korova, čišćenja, nošenja vode, pripreme hrane. I dječaci i djevojčice su radili na poljima ili čuvali domaće životinje. Djevojke su također prele, šivale i izrađivale čipku. S porastom dobi rasle su i odgovornosti pa su tako do četrnaeste godine pripadnici oba spola obavljali posao odraslih muškaraca, odnosno žena (Ferraro, 2013). U 12. stoljeću Katolička Crkva iznijela je stav prema kojemu dječaci prije 14. godine nisu spremni za stupanje u crkvene redove ili brak, dok je za djevojčice ta dob iznosila 12 godina (Colón i Colón, 2001). Djevojke koje su se vjenčale obično su to činile u ranijoj dobi od mladića istog društvenog sloja, a brakom su gubile punu neovisnost u građanskim stvarima. Prijelaz iz djetinjstva u bračni život, sa svom odgovornošću i obavezama koji je sa sobom nosio, bio je vrlo brz, bez prijelazne faze koju su prošli mladići iz plemstva i srednje klase prije nego što su se vjenčali (Shahar, 1990). Dakle, za djevojčice iz viših i srednjih slojeva bi brakom završavalo djetinjstvo ili adolescencija, dok je za dječake odrasla dob započinjala nasljeđivanjem zemlje ili osnivanjem neovisnog kućanstva. S druge strane, djeca iz siromašnih slojeva društva rano su postajala dijelom radne snage, a njihovi životi su od rane dobi bili ispunjeni većom odgovornošću i teškoćama.

#### **2.1.1.4. Novi vijek**

Novi vijek započinje 1492. godine Kolumbovim otkrićem Amerike, a završava krajem Prvog svjetskog rata 1918. godine. Ovo povijesno razdoblje obilježeno je razvojem znanosti i tehnologije, usponom gradova i krajem feudalizma, slabljenjem moći Katoličke Crkve i pojavom sekulariziranih i nacionalnih država te pojavom kapitalizma. Prema određenim povjesničarima, djetinjstvo je ponovno *otkriveno* tijekom šesnaestog i sedamnaestog stoljeća (Heywood, 2001). Slično kao Aries, Wolf (2013) navodi kako je povijest umjetnosti ključna za razmatranje povijesnog razvoja djetinjstva jer pruža dokaze o povećanoj i raznovrsnijoj prisutnosti djece u renesansnoj umjetnosti. Od šesnaestog stoljeća Isus više nije jedino dijete koje se pojavljuje u europskoj umjetnosti, budući da je svjetovni portret djece postajao sve važniji predmet predstavljanja, osobito na dvoru. Sommerville (1992) tvrdi kako je trajni interes

za djecu u Engleskoj započeo u 16. stoljeću s puritancima, koji su među prvima propitivali prirodu i mjesto djece u društvu. Ovaj probuđeni i trajni interes nije rezultat visokog mišljenja o djeci, nego zabrinutosti oko opstanka vlastitog vjerskog pokreta, zbog čega je cilj puritanaca bio pridobiti mlađe generacije. Katolički reformatori u Francuskoj imali su slično mišljenje o djeci, kao slabim bićima obilježenim istočnim grijehom. Međutim, prema jansenistima iz samostana Port Royal u Parizu djeca su vrijedna pažnje, vlastiti život treba posvetiti njihovom poučavanju te svakog pojedinca treba razumjeti i pomoći mu. Heywood (2018) navodi kako je na stajalište puritanaca i jansenista prevladavajući utjecaj imao vjerski preokret reformacije i protureformacije, koji je prvo doveo u pitanje uspostavljeni autoritet Katoličke crkve, a potom izazvao žestoko natjecanje između različitih crkava. Ne samo vjerske, nego i ekonomske promjene u vidu kapitalizma, koji se u zapadnoj Europi pojavljuje između 15. i 18. stoljeća, doprinijele su obnovljenom interesu za djecu. U tom razdoblju većina stanovništva i dalje je živjela na ruralnim području te imala nesigurnu egzistenciju. Međutim, roditelji srednjeg društvenog sloja, koji su živjeli u urbanim sredinama, nastojali su osigurati svoje nasljedstvo i pobrinuti se da njihovi muški potomci imaju vještine potrebne za uspjeh u trgovini ili preuzetom zanatu. Također, premještanjem proizvodnje dobara izvan doma, umjesto dotadašnjeg ekonomskog preživljavanja, briga o djetetu postaje primarna funkcija obitelji (Bukatko i Daehler, 1992).

Ideja djetinjstva najbliža suvremenom shvaćanju pojavila se u Europi u razdoblju prosvjetiteljstva. Stearns (2006) navodi kako je lako definirati obilježja modernizacije djetinjstva: obvezno školovanje, manja smrtnost, manje djece u ukupnoj populaciji i u pojedinim obiteljima. Modernizacija djetinjstva bila je pripremljena značajnim kulturnim razvojem u kasnijem sedamnaestom i tijekom osamnaestog stoljeća, pri čemu su dvije promjene nagovijestile stvarne strukturne promjene u djetinjstvu. Prva promjena, osobito povezana s prosvjetiteljstvom i znanstvenom revolucijom, uključivala je stajalište da djeca nisu *pokvarena* pri rođenju, kao što su sugerirale kršćanske, a posebno protestantske doktrine o istočnom grijehu. Umjesto toga, John Locke je u svojem djelu „Nekoliko misli o odgoju“ uveo novi pristup djeci time što je um novorođenčeta opisao kao prazan list papira ili čistu ploču (*tabula rasa*) (Baggerman i Dekker, 2004). Schouls (2004) navodi kako je ovom opisu implicitna doktrina egalitarizma, prema kojoj su sva stvorenja iste vrste rođena s jednakim prirodnim sposobnostima i trebala bi biti jednaka među sobom, bez podređenosti ili podložnosti. Navedeni egalitarizam jedan je od aspekata modernog pogleda na ljudsku prirodu. Osim egalitarizma, Lockeova *tabula rasa* pretpostavlja i ranjivost djece. Mala djeca su u riziku jer se u njihov

prazan um, kroz osjetila, mogu utisnuti različita uvjerenja i prakse iz okoline. Dakle, kada je proglasio sva ljudska bića jednakima od rođenja, Locke je također imao na umu nesiguran položaj djece, njihovu jednaku ranjivost na preuzimanje pogrešnih obrazaca mišljenja i ponašanja (Schouls, 2004). Locke je istaknuo i potrebu individualnog pristupa svakom djetetu, a dao je i mnoge praktične savjete o hrani, odjeći, vježbanju i čitanju. Iako sve što je Locke napisao nije bilo novo, njegova se pedagoška poruka dobro uklopila u njegove druge filozofske spise. U članku o djetinjstvu (*enfance*) u Diderotovoj Enciklopediji, čitatelju se izričito savjetuje da pročita Lockeovu knjigu o obrazovanju (Baggerman i Dekker, 2004). Ideje koje je iznio John Locke istaknule su potrebu obrazovanja djece te su izazvale intenzivne rasprave o tradicionalnom religioznom naglasku na grijehu i popratnoj disciplini (Stearns, 2006). Druga promjena, koja se oblikovala početkom 18. st., naglasak je stavila na jake emocionalne veze koje trebaju ujedinjavati uspješnu obitelj, osobito roditelja, a ponajviše majke, s djecom. Ova promjena ne znači da je Aries bio u pravu kada je govorio da prije 17. stoljeća nisu postojale emocionalne veze prema djeci, ali je eksplicitni naglasak na emocionalnom povezivanju obitelji bio bez presedana. Ova promjena rezultirala je novom praksom imenovanja djece: u ruralnim sredinama više se nije čekala druga godina života, i time veća vjerojatnost preživljavanja, da bi se djetetu dalo ime. Osim ranijeg imenovanja, do promjene je došlo i u samim imenima: imena preminule djece nisu se ponovno koristila, a učestalija su bila originalna imena, koja nisu bila obiteljska ili biblijska. Ovo svjedoči o većoj emocionalnoj privrženosti djetetu, ali i o većem pridavanju značaja individualnosti svakog djeteta. Osim nove prakse imenovanja djece, roditelji su savjetovani da vlastitu ljutnju ne usmjeravaju protiv djece, fizičko kažnjavanje počelo se smatrati prestrogim, a roditelje se počelo upozoravati oko štetnih posljedica tradicionalnih prijetnji sveprisutnom smrću ili babarogama. Međutim, ovi različiti pomaci nedvojbeno su bili više retorički nego stvarni tijekom mnogih desetljeća (Stearns, 2006).

Lockeova neutralna formulacija djeteta (*tabula rasa*) uklonila je kršćansku zabrinutost oko istočnog grijeha te predstavlja ključni preduvjet za novi koncept djetinjstva (Alaimo, 2002), kojeg Rousseau (1887) iznosi u svojoj knjizi „Emil ili o odgoju“. On je bio taj koji se najsnažnije suprotstavio kršćanskoj tradiciji istočnog grijeha s novim konceptom izvorne nevinosti u djetetu (Heywood, 2018). Iako je knjiga nakon svoje objave 1762. godine zabranjena i javno spaljena u Parizu te se Rousseau pred progonima morao prvo skloniti u Švicarsku pa u Englesku, u roku od nekoliko godina o pedagoškim idejama koje je formulirao raspravljalo se diljem Europe (Zaninović, 1988). Emil je pedagoška rasprava u obliku utopijskog romana pomiješana s mnogo praktičnih savjeta, a prema Rousseau ta je knjiga sve

ranije ideje o obrazovanju učinila zastarjelim, pri čemu je samo Locke dobio nekoliko prijateljskih riječi (Baggerman i Dekker, 2004). Prema Rousseau (1887) dijete se rađa nevino i po prirodi je dobro, ali je u riziku od razvoja loših osobina pri djelovanju čimbenika iz okoline. Također, Rousseau naglašava posebnost djetinjstva kada ističe da dijete nije odrastao čovjek u malom tijelu jer ono gleda, misli i osjeća na svoj način. Iz tog razloga, odgoj treba prilagoditi dječjoj prirodi, osobinama i dobi. Sam razvoj djeteta do zrelosti Rousseau je podijelio u četiri faze: (1) od rođenja do druge godine (tjelesna njega); (2) od druge do dvanaeste godine (razvijanje osjetila); (3) od dvanaeste do petnaeste godine (razvijanje intelektualnih sposobnosti); (4) od petnaeste do osamnaeste godine (moralni odgoj). Zaninović (1988) kao nedostatak ove podjele ističe umjetno dijeljenje dječjeg razvoja, pri čemu svaki stupanj razvoja obuhvaća samo jedno odgojno područje. Van Crombrugge (2004) navodi kako je Rousseau zaslužan za otkriće jedinstvenog karaktera djeteta, suvremenu praksu odgoja u skladu s prirodom, prepoznavanje djeteta kao vrijedne osobe, te *kult emocija* - to jest, središnje uloge emocija u životu i učenju – pri čemu je istaknuta važnost djetetove unutarnje motivacije. Inzistiranjem na nevinosti i prirodnoj dobroti djeteta – tvrdeći kako u ljudskom srcu nema izvorne izopačenosti te kako se u čovjeku ne može pronaći niti jedan porok za koji ne postoji poznati izvor u okolini – Rousseau (1887) promiče *negativni odgoj*, koji se ne sastoji u poučavanju kreposti ili istine, nego u očuvanju srca od poroka i duha od zablude. Naime, s obzirom da je svako dijete po prirodi nevino i dobro, ukoliko se odgajatelj pobrine da se ono nesmetano razvija u skladu sa svojom prirodom, rezultat odgoja će biti pozitivan. Rousseau (1887) je smatrao kako se pojavu adolescencije i seksualne svijesti treba odgoditi radi očuvanja dječje nevinosti, a samim time i očuvanja djetinjstva. Prema *Emilu*, djeca su trebala biti slobodna i nevina u skladu s prirodom, ali je tu slobodu i nevinost trebalo pomno nadzirati. Nasljeđe prosvjetiteljstva u stoljećima koja slijede omogućilo je da se djeca njeguju zbog njihove prirodne nevinosti, dok je ta nevinost očuvana dobronamjernim nadzorom i sustavnom disciplinom. Ova ideologija nevinosti djetinjstva, artikulirana u doba prosvjetiteljstva, imala je snažan utjecaj na oblikovanje društvenih uloga djece i sentimentalnih aspekata djetinjstva u narednom razdoblju (Alaimo, 2002). Van Crombrugge, (2004) također ističe romantiziranje djetinjstva od strane Rousseaua, prema kojemu su karakteristike djetinjstva istovjetne karakteristikama *prirodnog čovjeka*. Baš kao i čovjek u prirodnom stanju, dijete još nije pokvareno od strane društva. Rousseau je stoga tvrdio da se dijete treba što duže držati dalje od društva, kako bi se moglo razvijati prema vlastitim potrebama i u skladu s prirodom.

Rousseauov utjecaj proširio se na Njemačku, gdje su njegova djela bila vrlo popularna, a njegovu su pedagošku filozofiju zagovarala dva istaknuta pisca, Johann Heinrich Pestalozzi i Friedrich Froebel. Kao rezultat ideja Rousseaua i njegovih sljedbenika, u Njemačkoj su žene revalorizirale svoju majčinsku ulogu, posebice svoju biološku sposobnost hranjenja i njege djeteta, a odgajatelji su proučavali Rousseauova *Emila*, upijajući i usvajajući njegove misli o odgoju i obrazovanju djece. Pestalozzi je bio prvi koji je pridobio naklonost svoje njemačke publike i utjecao na promjenu stavova o roditeljstvu, obitelji i obrazovanju. Pestalozzi je odgoj shvaćao kao nadogradnju prirodnih vrlina u djetetu, čija je svrha svestran i ujednačen razvoj tjelesnih, intelektualnih, moralnih i radnih sposobnosti, odnosno uma, srca i ruku. Pestalozzi je osudio čedomorstvo i tražio da se ono kriminalizira. U svom utopijskom romanu „Lienhard i Gertruda“, objavljenom 1781. godine, Pestalozzi je stvorio seosku zajednicu u kojoj je odgoj djece bilo vrhunsko dobro, a obitelj i njezin rad funkcionirali su pod majčnim moralnim i društvenim utjecajem. Godine 1802., u knjizi „Kako Gertruda uči svoje dijete“, Pestalozzi je naglasio središnju ulogu majke kao pedagoga. Njegovo romantizirano vjerovanje u emocionalnu, moralnu, društvenu i pedagošku superiornost majčinske uloge bilo je naširoko privlačno jer je to gledište izravno osporavalo pojam apsolutne moći oca i umanjilo neupitnu očinsku kontrolu nad obitelji (Colón i Colón, 2001)

Međutim, nisu svi prosvjetitelji imali jednak pogled na djetinjstvo. Godine 1784. godine u svom eseju *Što je prosvjetiteljstvo?* Immanuel Kant definirao je ovaj intelektualni pokret kao čovjekov izlazak iz samoskrivljene nezrelosti, pri čemu je nezrelost čovjekova nesposobnost samostalnog služenja vlastitim razumom (Fleischacker, 2015). Za razliku od Rousseaua, Kant je dječjoj nezrelosti pretpostavio odraslu dob kao viši oblik prosvijetljene egzistencije, pri čemu je naveo da je proces sazrijevanja izazovan, a ponekad i osujećen. Pedagoški napredak ljudskog duha prema zrelosti je središnja točka u njegovoj definiciji prosvijećene osobe (Wolf, 2013). Prema tome, djetinjstvo počinje biti praćeno zahtjevima nevinosti i igre s jedne strane, te obrazovanja i zrelosti s druge strane. Stoga ne treba čuditi što je 1763. godine, samo godinu dana nakon izlaska *Emila*, Fridrik II. Veliki uveo zakon o obveznom osnovnoškolskom obrazovanju u Pruskoj. Godine 1775., dvije godine nakon ukidanja isusovačkog reda koji je u tom trenutku u Europi i izvaneuropskim zemljama imao 845 odgojno-prosvjetnih zavoda, Marija Terezija uvela je opće osnovno obrazovanje za svu djecu u Habsburškoj Monarhiji u dobi od 6. do 12. godine (Wolf, 2013).

Slika djeteta kao inherentno dobrog nadahnula je niz romantičarskih obrazovnih teorija. Na primjer, prvi dječji vrtić otvorio je 1837. godine Friedrich Froebel, njemački reformator i

odgojitelj, vođen idejama Rousseaua i njegova sljedbenika Johanna Heinricha Pestalozzija (Berg, 2004). Froebel je vjerovao da su djeca po prirodi dobra te je za njihov razvoj bilo potrebno sigurno i izolirano mjesto, bez previše ometanja odraslih. Riječ *kindergarten* odražava ovaj koncept jer se njemačka riječ *kinder* prevodi kao djeca, a riječ *garten* kao vrt. Dječji vrtić je, dakle, vrt djece (McCann, 2013).

Grylls (1978) navodi kako je romantična koncepcija djetinjstva, koja se pojavila na prijelazu iz osamnaestog u devetnaesto stoljeće, dodala suptilan zaokret Rousseauovom poimanju nevinosti u ovoj fazi života. Rousseau nije očekivao da će djeca postati kreporna tijekom prvih dvanaest godina svog života, već samo da će ih *negativni odgoj* zaštititi od poroka. Romantičari poput Blakea i Wordswortha su, nasuprot tome, djecu promatrali kao prirodnog, stvaralačkog i neotuđenog čovjeka, dublje mudrosti, finije estetske osjetljivosti i dublje svijesti o postojanim moralnim istinama (Grylls, 1978). Prema romantičarima, postati odraslim ne znači samo rast u sposobnostima i znanju, nego i gubitak intenzivnog, cjelovitog i stvaralačkog odnosa prema svijetu. Zbog toga u odgoju više nije riječ samo o kultiviranju, discipliniranju i osposobljavanju za samostalno i odgovorno djelovanje, nego o nesmetanom omogućavanju slobodnog i smislenog razvoja (Bašić, 2011). Prosvjetiteljski pogled na djetinjstvo kao vrijeme za obrazovanje popuštao je pred pojmom djetinjstva kao izgubljenog carstva koje je ipak bilo temeljno za stvaranje odraslog ja, za individualni razvoj i samoostvarenje. Rezultat je redefiniranje odnosa između odraslih i djece: sada je dijete moglo odgajati odgajatelja (Heywood, 2001). Bašić (2011) ističe kako se moderna slika djeteta ponajviše oslanja na romantičarsko shvaćanje djeteta kao subjekta vlastitog razvoja, pri čemu je potrebno uzeti u obzir da se od 19. stoljeća promijenilo razumijevanje djetetova razvoja, narav njegove aktivnosti i narav odnosa koje uspostavlja sa svijetom. Unatoč tim razlikama, suvremena koncepcija djeteta i usmjerenost na dijete nije u potpunosti nova paradigma u pedagogiji, nego se promatra kao novi razvojni stupanj postojeće pedagogije usmjerene na dijete kao aktera individualnog razvoja.

Romantičarski pogled na djetinjstvo nije uspio zamijeniti stariju percepciju djeteta kao biće okaljano istočnim grijehom, koja je usponom evangeličkog pokreta u Engleskoj krajem 18. stoljeća dobila novi poticaj. Na primjer, u svojoj knjizi *The History of the Fairchild Family* koja je izdana 1818. godine, dječja spisateljica Mary Martha Sherwood piše kako su sva djeca po prirodi zla te je zadaća pobožnih i razboritih roditelja kontrolirati njihove nevaljale strasti i prisiliti ih na pristojno ponašanje (Darton i Alderson, 1982). Naglasak na nevinosti djetinjstva nije imao veliki utjecaj na živote većine djece, koja su od rane dobi bila uronjena u svijet

odraslih. Međutim, nova koncepcija djetinjstva, prema kojoj je potrebno zaštititi njegovu nevinost, doprinijela je zahtjevima za zabranu dječjeg rada. Filozofi poput Rousseaua i Locke kritizirali su perspektivu djece kao odraslih osoba džepne veličine, isticali su prava djece na zaštitu od iscrpljujućeg, nezdravog rada, prava na brigu, obrazovanje i, općenito, vlastito društveno okruženje (Depaepe, 1998, prema Jans, 2004). Njihove inicijative bile su važne, ali nisu dovele do poboljšanja kvalitete života sve djece. Djeca iz radničke klase, na primjer, jedva da su primijetila razliku u svom životu. Naime, u osamnaestom stoljeću industrijalizacija je dovela do zapošljavanja djece u britanskim tekstilnim tvornicama, a u devetnaestom stoljeću djeca su igrala važnu ulogu u industriji ugljena, gdje su činila 13 posto radne snage. Dječji rad bio je spolno podijeljen, pri čemu su dječaci radili u pilanama i rudnicima ugljena, a djevojke uglavnom u tekstilnoj industriji. U Belgiji je postotak zaposlene djece bio još veći, 1846. godine u industriji ugljena djeca mlađa od šesnaest godina činila su 22,4 posto ukupne radne snage, a u Sjedinjenim Američkim Državama oko 1900. godine gotovo dva milijuna djece, ili jedno od šestoro, je bilo zaposleno (Schrumpf, 2004). Život je bio još teži velikom broju nezbrinute djece, njih oko 73 tisuće, koja su samostalno migrirala iz Velike Britanije u Kanadu između 1869. i 1919. godine. Ona su iz urbanih sredina prebačena u kanadske obitelji na farmama. Na svako dijete javilo se deset obitelji radi udomljavanja, a razlog je bio taj što su obitelji predindustrijske i ruralne Kanade trebale djecu radi obavljanja poljoprivrednog posla ili kao kućnu poslugu (Schrumpf, 2004). Krajem 18. stoljeća u javnom su se prostoru počele pojavljivati prve izjave da siromašna djeca imaju pravo ne raditi. Godine 1766. Jonas Hanway izrazio je sumnju u smisao Lockeova stajališta, koje se smatralo kao mjerodavno, da siromašnu djecu treba dati na posao u dobi od tri godine. Nadalje, Hanway je 1773. godine prvi skrenuo pozornost javnosti na sudbinu dječaka, i ponekih djevojaka, koji su bili zaposleni na čišćenju dimnjaka. Godine 1785., izdao je djelo „A Sentimental History of Chimney Sweepers“ (*Sentimentalna povijest dimnjačara*) koje je isticalo okrutnost odraslih prema djeci i koje je sadržavalo prijedloge zakonskih ograničenja i smjernice za zapošljavanje dječaka dimnjačara. Hanwayev aktivizam doveo je do donošenja „Chimney Sweepers Act., (*Zakona o dimnjačarima*) 1788. godine, koji sadrži veliki dio njegovih prijedloga poput minimalne dobi šegrta od osam godina i ograničenja broja šegrta po gospodar (van Manen, 2010).

U većem dijelu 18. stoljeća ljudi su se divili organizatorima dječjeg rada, a krajem ovog stoljeća polako su počeli osjećati empatiju prema zaposlenoj djeci te se o njima počelo razmišljati kao o robovima. Zakon o tvornicama donesen je u Engleskoj 1833. godine, a bio je usmjeren na poboljšanje uvjeta za djecu koja rade u tvornicama, pri čemu je zabranjen rad djeci mlađoj od

devet godina, djeca mlađa od 13 godina nisu smjela raditi više od 9 sati dnevno, ukinut je noćni rad, a propisano je dva sata školovanja za djecu svaki dan (van Manen, 2010). Stearns (2005) navodi kako je mišljenje srednje klase o dječjem radu bilo podijeljeno, jedni su se zalagali za važnost zaštite i obrazovanja djece, dok su drugi ovisili o jeftinoj radnoj snazi djece. Iako su mnoge zapadne nacije donijele zakone o dječjem radu tijekom prve polovice devetnaestog stoljeća, provedba i inspekcija uslijedili su nešto kasnije. Do kasnijeg devetnaestog stoljeća zapošljavanje djece je opadalo, potpomognuto novim strojevima koji su zamijenili djecu na jednostavnijim poslovima. Povremeni rad poput raznošenja novina, ulične aktivnosti te sitni kriminal zadržao se za djecu niže klase u dvadesetom stoljeću. Iako nešto sporije, do promjena je dolazilo i na selu. Iako se sve do dvadesetog stoljeća od djece i dalje očekivalo pomaganje na poljoprivrednim poslovima, neke seljačke i farmerske obitelji ipak su uvidjele prednosti obrazovanja, ponekad čak i prije zakonskih obveza. Na primjer, francuski seljaci koji su se 1860-ih godina okrenuli tržišnoj poljoprivredi počeli su uviđati koristi koje obiteljskoj ekonomiji donose pismeni sinovi sposobni voditi račune. Jans (2004) navodi kako je krajem 19. stoljeća došlo do porasta svijesti da samo državna intervencija može osigurati djetinjstvo svakom djetetu. Početkom 20. stoljeća, širenjem obveznog obrazovanja, došlo je do razdvajanja okruženja djece i okoline odraslih. Djelovanje državnih vlasti na suzbijanje dječjeg rada i uvođenje obveznog obrazovanja nije bilo usmjereno samo na poboljšanje mogućnosti djece kroz učenje čitanja, pisanja i računanja. Djecu je trebalo naučiti vrlinama i domoljublju, odnosno, odgajati ih kao uzorne građane. Kao rezultat toga, građanstvo u smislu punog članstva u zajednici je postalo isključivo područje odraslih, a za djecu je to bilo konačno odredište njihova djetinjstva. Djeca se više nisu smatrala članovima radne snage kojoj su pripadali i odrasli, već odvojenom društvenom skupinom. Njihov položaj evoluirao je od snažnog društvenog (profesionalnog) sudjelovanja s minimalnom zaštitom tijekom 18. i 19. stoljeća do snažne zaštite s minimalnim (profesionalnim) sudjelovanjem tijekom 20. stoljeća (van den Bergh i sur., 2001, prema Jans, 2004). Zbog nedostatka njihovog ekonomskog doprinosa došlo je do promjene u shvaćanju djece kao jedinstvene skupine koju društvo mora štiti od raznih opasnosti (Hart, 1991, prema Kosher i sur., 2016). Osim toga, krajem 19. stoljeća u pitanje je dovedena i pretpostavka o neograničenim pravima roditelja nad djecom te su državne vlasti krenule u obračun s roditeljima koji su zanemarivali, zlostavljali ili na drugi način ugrožavali svoju djecu. „Godine 1889. Francuska i Velika Britanija donijele su zakone protiv ugrožavanja djece, uključujući i ono koje su uzrokovali njihovi roditelji“ (Alaimo, 2002: 15). Država je tako postala jamac dječjih prava na zaštitu, što je dovelo do dječjih prava na različite usluge koje je



država bila dužna osigurati. Kao elementi dječjih prava pojavili su se prikladna zdravstvena skrb i stanovanje, igrališta, sloboda od rada i pristup javnom školovanju (Alaimo, 2002).

Interes znanosti također je pratio društveni korak te su uspostava obveznog javnog školovanja i novi odnos roditelja prema djeci doveli do potrebe razvoja znanja o razvoju i različitim mogućnostima djece s obzirom na njihovu dob. Za dijete su se zanimali znanstvenici iz raznih područja, postale su dostupne velike količine znanja o obrazovanju, odgoju, razvoju i zdravlju djece, a objavljen je i veliki broj knjiga za roditelje sa svim vrstama savjeta za njihov odgoj. Kao što je jedan komentator utjecajne knjige „Stoljeće djeteta“, autorice Ellen Key, rekao: „Umjesto stoljeća djeteta dobili smo stoljeće dječjih stručnjaka“ (Stafseng 1993, prema Mayall, 2000, 244). Uvjerenje da znanost drži ključ za bolje djetinjstvo bilo je na vrhuncu krajem devetnaestog i u prvoj polovici dvadesetog stoljeća.

Charles Darwin je sredinom 19. st. promatrao razvoj svojeg sina, od rođenja do treće godine, kako bi pronašao dokaze koji potvrđuju njegovu teoriju evolucije. Tijekom promatranja, Darwin je zabilježio postojanje primarnih refleksa, razvoj motoričke kontrole, govora te emocije poput straha i ljutnje. Četrdesetak godina nakon Darwina, njemački psiholog Wilhelm Preyer objavio je „Die Seele des Kindes“ (*Um djeteta*) u kojem je detaljno opisao razvoj svojeg sina Axela u prve tri godine njegova života. Iako je slijedio korake nekoliko dječjih biografa, između ostalog i Darwina, Preyer je prvi inzistirao na sustavnom promatranju. Zalagao se za neoptruzivno promatranje, koje treba provoditi nekoliko puta dnevno, tijekom kojeg treba voditi bilješke i koje, kada je to moguće, treba usporediti s nalazima drugih promatrača. Preyer je smatrao da je razvoj dominantno određen biologijom, ali je isticao i snažan utjecaj okoline i odgoja. Iako se njegovom radu često upućuje kritika u vidu subjektivnosti, zbog inzistiranja na znanstvenim tehnikama u proučavanju djece Preyer se smatra pretečom rigoroznih istraživanja dječjeg razvoja (Bukatko i Daehler, 1992).

Nakon što su djeca navršila dob za obvezan polazak u školu javila se potreba za nekom vrstom procjene njihovih psihičkih i fizičkih sposobnosti, a kao rezultat toga razvijeni su načini kategorizacije djece prema inteligenciji i tjelesnom razvoju. Oboje je proizašlo iz osjećaja da značajan dio djece, zbog psihičkih ili fizičkih nedostataka, nije mogao pohađati obveznu školu. Što se mentalne sposobnosti tiče, prva je briga bila identificirati i odvojiti djecu s mentalnim poteškoćama, za koje je omiljeno rješenje u kasnom devetnaestom i ranom dvadesetom stoljeću bila *posebna škola*, nakon koje je u idealnom slučaju slijedila segregacija u instituciji (Jackson, 2003). U Francuskoj su 1905. godine Victor Simon i Alfred Binet razvili test inteligencije, koji

je ubrzo međunarodno prepoznat kao jedan od alata za predviđanje sposobnosti razvoja svakog djeteta (Gardner i sur., 1999). Norme utvrđene za tjelesni razvoj često su bile one srednje i više klase koje žive u ruralnim područjima, stoga nije iznenađujuće da djeca iz gradske radničke klase nisu ispunjavala tražene standarde. Radi otklanjanja razlika u tjelesnom razvoju uvedeni su programi vježbanja u školi, školska prehrana i liječnički pregledi (Hendrick, 2013).

Cunningham (2021) navodi tri aspekta u kojima je znanost imala ključnu ulogu u doprinosu razumijevanju djetinjstva: prvo (1), tvrdila je da razumije dječje umove. U Americi je studija Granville Stanleyja Halla iz 1883., *Sadržaj dječjih umova*, stekla status klasika i nadahnula formiranje udruga za proučavanje djece s obje strane Atlantika. Iako je Hallovo prilično neselektivno korištenje materijala iz upitnika podijeljenih roditeljima bilo kritizirano, zbog njegovog rada na obuci prve generacije istraživača djece, pokretanja nekoliko časopisa za objavljivanje rezultata istraživanja dječjeg razvoja te osnivanja Američke psihološke udruge (American Psychological Association) pripisuje mu se utemeljenje razvojne psihologije (Vasta i sur., 1998). Početkom dvadesetog stoljeća psihologija se borila da se uspostavi kao profesija, njenom napretku nemjerljivo je pomogla potraga od strane pedagoga i drugih stručnjaka u školi za načinom procjenjivanja djece u školama – rješenje su dali testovi koje su osmislili psiholozi. Drugo (2), smatralo se da znanost može pridonijeti razumijevanju dječjih instinkata. Ovo je bilo spornije područje proučavanja, jer je u devetnaestom stoljeću ideja o nevinosti djece gotovo odbacila sve teorije o njihovoj urođenoj zloći; međutim, nalazi znanosti su teško bili u skladu s teorijama nevinosti. Psihijatri devetnaestog stoljeća susreli su se i opisivali djecu čije ponašanje jedva da je sugeriralo nevinost, ali nisu bili sigurni jesu li takvi poremećaji proizašli iz nasljeđa ili nekog čimbenika u djetetovom odgoju, niti su imali koncepciju normalnog sazrijevanja. Psihijatri su također nastavili širiti pogled na neprirodnost i opasnost masturbacije kod djece, što je bilo u skladu s tadašnjom percepcijom nevinosti djetinjstva koja je podrazumijevala aseksualnost. Freudov je doprinos stoljeću djeteta tvrdnja da svako dijete ima urođenu seksualnu energiju (*libido*), koja se od dojenja pa nadalje manifestira na predvidljive načine (Vasta i sur., 1998). Freud je na taj način uništio ideje o nevinosti djeteta, jer su u devetnaestom stoljeću nevinost i aseksualnost bile usko povezane. Međutim, moguće je tvrditi da su seksualni instinkti bebe dio prirode, a nevinost je bila uništena samo ako su se odrasli miješali u seksualnu igru i uživanje djece. Treće (3), praktičari su počeli tražiti izvore delinkvencije u djetinjstvu. Uzroci antisocijalnog ponašanja, nekada smatrani rezultatom nepovoljne okoline, počeli su se istraživati unutar psihologije. Jedan izvor ovog usmjerenja je u razvoju *pedagoške patologije* u Njemačkoj i Nizozemskoj, koja je bila usmjerena na nedostatke djece – identificirala je i

popisala njih oko 300, uključujući tvrdoglavost, laganje i usmjerenost na sadašnjost. Drugi izvor bio je Institut za maloljetnu psihopatologiju u Chicagu (*Chicago Juvenile Psychopathic Institute*) Williama Healyja, osnovan 1909. godine, koji je također nastojao otkriti uzroke antisocijalnog ponašanja u djetinjstvu. Healy je bio jedan od najranijih zagovornika interdisciplinarnog pristupa u istraživanju i terapiji delinkvencije te je radio na prikupljanju „djetetove vlastite priče“, odnosno subjektivnog stajališta djeteta kao izvora dijagnostičkih i istraživačkih informacija. U području kriminologije, Healy je bio zagovornik multifaktorske teorije uzročnosti delinkvencije te je razradio metodologiju istraživanja koja je uključivala cjelovito proučavanje pojedinog prijestupnika pomoću široke baterije instrumenata i stručnjaka (Snodgrass, 1984). Ubrzo je pozornost s *problematičnog djeteta* prešla na *problematičnu djecu*, koja se ne odaju kriminalu, ali pokazuju blage emocionalne ili bihevioralne probleme s kojima se ni roditelji ni učitelji ne mogu lako nositi. Zbog toga je u Sjedinjenim Američkim Državama 1918. godine uspostavljena Klinika za usmjeravanje djece kao doprinos prevenciji maloljetničkog prijestupništva, a do 1942. godine bilo ih je šezdeset u SAD-u te su problematičnoj djeci i njihovim skrbnicima nudile profesionalnu pomoć timova psihijatarata, psihologa i socijalnih radnika kako bi ih se zadržalo ili vratilo na optimalni razvojni put (Cunningham, 2021).

Na temelju dosadašnjeg prikaza vidljivo je kako se djeca mogu pronaći u svakom društvu bez obzira na vremensko razdoblje u kojemu je to društvo postojalo. Također, vidljivo je kako svako društvo karakterizira određeni pristup djeci i djetinjstvu. U prvotnim, lovačko-sakupljačkim društvima djeca su se uglavnom odgajala za preživljavanje i pomaganje odraslima u teškim uvjetima života, pri čemu se nije pridavala pažnja njihovom individualnom razvoju. U prvim civilizacijama djetinjstvo je formalno definirano zakonima, kojima su propisane obveze roditelja prema djeci te obveze djece. Pojava pisma za manjinu djece je značila školovanje, koje je pak dovelo do novih razlika između djetinjstva s obzirom na društveni status i spol djeteta. Djetinjstvo se u antici smatralo odvojenim razdobljem života tijekom kojeg se dijete trebalo oblikovati u odraslu osobu. Djeca su smatrana vlasništvom roditelja, koji su ih mogli prodati ili osuditi na smrt. Odgoj u antičko doba nije dopuštao poticanje individualnosti ili neovisnosti uma, a njegov cilj bio je odgoj djece u podaničkom duhu i vjernosti republici ili caru. U srednjem vijeku, pod jakim utjecajem Katoličke Crkve, razvile su se dvije kontradiktorne koncepcije djeteta koje su određivale odnos prema djeci: pozitivna, koja je naglašavala nevinost i čistoću djece, te negativna koja je isticala dijete kao grešno stvorenje koje zahtijeva strogi odgoj i disciplinu. Pojavom prosvjetiteljstva dolazi do obračuna s negativnom percepcijom

djece i djetinjstva prema kojoj su ona pokvarena pri rođenju. Naime, Locke je umovorođenčeta opisao kao prazan list papira ili čistu ploču. Ova neutralna formulacija djeteta uklonila je kršćansku zabrinutost oko istočnog grijeha te ostvarila preduvjet za novi koncept izvorne nevinosti djeteta kojeg je iznio Rousseau. Iako su filozofi poput Rousseaua i Locke kritizirali perspektivu djece kao odraslih osoba džepne veličine te isticali njihova prava na zaštitu od iscrpljujućeg i nezdravog rada, prava na brigu i obrazovanje, njihove inicijative nisu dovele do poboljšanja kvalitete života sve djece. Naime, djeca radničke klase jedva da su primijetila razliku u svom životu. Tek početkom 20. stoljeća došlo je do državne intervencije koja je jedina mogla osigurati djetinjstvo svakom djetetu. Uspostavljanjem obveznog obrazovanja došlo je do razdvajanja okruženja djece i okoline odraslih – djeca se više nisu smatrala članovima radne snage kojoj su pripadali i odrasli, već odvojenom društvenom skupinom. Iako su još Locke i Rousseau naglasili da se dijete razvija, odnosno da nije tek pasivni subjekt pod autoritetom odraslih i da se prema djeci treba odnositi razumno i s poštovanjem, tek je uvođenje obveznog školovanja dovelo do potrebe razvoja znanja o razvoju i različitim mogućnostima djece s obzirom na njihovu dob. Time djeca postaju predmet intelektualnog interesa, odnosno subjekti znanstvenih studija. Uslijedilo je osnivanje znanstvenih instituta koji su počeli eru empirijskih istraživanja problematičnog ponašanja djece i mladih s ciljem razumijevanja uzroka i prevencije takvog ponašanja.

### **2.1.2. Suvremena perspektiva djetinjstva**

Već je istaknuto kako je uvjerenje da znanost drži ključ za bolje djetinjstvo bilo na vrhuncu krajem devetnaestog i u prvoj polovici dvadesetog stoljeća. Devetnaesto stoljeće ujedno je vrijeme kada se djetinjstvo veže uz zaštićene prostore i pedagoški moratorij (Zinnecker, 1996, prema Bašić, 2011), koji se odnosi na vremensko razdoblje u kojem djeca provode vrijeme u igri i učenju, izdvojena iz neposrednog sudjelovanja u životu odraslih i oslobođena radnih obveza. To vrijeme djeca provode u pedagoškim ustanovama, vrtićima i školama, gdje im pedagoški kompetentni stručnjaci, u suradnji s roditeljima, kroz odgoj i nastavu posreduju zahtjeve društva. „Zakovitosti razvoja u ranom djetinjstvu, biografsko značenje djetinjstva kao razvojne faze i odgajanje tradicijski su predmet istraživanja psihologije djetinjstva i pedagogije (Bašić, 2011:22). Iako se djeca sve više razvijaju individualizirano, poznavanje različitih stupnjeva razvoja na tjelesnom, kognitivnom, socijalnom i moralnom području preduvjet je za podršku i osiguravanje optimalnog razvoja, odgoja i obrazovanja djece kod kuće, u školi i drugim socijalizacijskim kontekstima (Joshi i Shukla, 2019). Feldman (2016) navodi kako je činjenica da ljudi sazrijevaju različitom brzinom i dosežu razvojne prekretnice u različitim točkama. Uz različitu brzinu sazrijevanja, i čimbenici okoline igraju značajnu ulogu u određivanju dobi u kojoj će se određeni događaj vjerojatno dogoditi. Na primjer, tipična dob u kojoj ljudi stupaju u romantične odnose bitno varira od jedne kulture do druge, ovisno o načinu na koji određena kultura gleda na te odnose. Iz tog razloga je važno imati na umu da kada stručnjaci za dječji razvoj ističu određene dobne skupine ili faze razvoja, zapravo ukazuju na prosječna razdoblja kada ljudi postižu određene prekretnice. Neka djeca će dosegnuti prekretnicu ranije, neka kasnije, a većina će ju dosegnuti otprilike u vrijeme prosjeka. Varijacija postaje vrijedna pažnje kada djeca pokažu značajno odstupanje od prosjeka. Na primjer, roditelji čije dijete počinje govoriti u puno kasnijoj dobi od prosjeka mogli bi odvesti dijete na pregled logopedu. S porastom dobi veća je vjerojatnost odstupanja od prosjeka. Naime, u ranoj je dobi većina razvojnih promjena genetski određena i odvija se automatski. Odrastanjem djece čimbenici okoline postaju utjecajni, što dovodi do veće varijabilnosti i individualnih razlika s prolaskom vremena (Feldman, 2016).

Stručnjaci za dječji razvoj djetinjstvo i adolescenciju dijele na dobna razdoblja, a najučestalija podjela je na prenatalno razdoblje, dojenačku dob, rano djetinjstvo, srednje djetinjstvo i adolescenciju, pri čemu se od autora do autora razlikuju dobni rasponi i nazivi pojedinog razdoblja. Prema Berk (2015) rano djetinjstvo traje od druge do šeste godine, a srednje djetinjstvo od šeste do jedanaeste. Sandeep (2015) također navodi jednako trajanje ranog

djetinjstva, ali umjesto termina srednjeg djetinjstva koristi termin kasno djetinjstvo i smješta ga između šeste i dvanaeste godine. Feldman (2016) umjesto ranog djetinjstva koristi termin predškolska dob i navodi kako ona traje od treće do šeste godine, a zatim počinje srednje djetinjstvo koje traje do dvanaeste godine. Santrock (2013) početak ranog djetinjstva smješta u dob od godine i pol do dvije godine, a završetak u petu ili šestu godinu. Nakon toga slijedi period srednjeg i kasnog djetinjstva, koji traje do jedanaeste godine. Potrebno je istaknuti da su ta široka razdoblja socijalne konstrukcije, koje ovise o društvu i kulturi u određenom trenutku i na određenom mjestu. Iz tog razloga, u radu je korištena podjela razvojnih razdoblja koju su iznijeli Dumić i Mardešić (2003):

1. prenatalno razdoblje – vrijeme od začeća do rođenja;
2. dojenačka dob – vrijeme od rođenja do kraja prve godine života, pri čemu se prva četiri tjedna života označavaju kao novorođenačka dob;
3. predškolska dob – u širem smislu je vrijeme od početka druge godine do kraja šeste godine života. Ponekad se razdvaja na mlađu predškolsku dob, koja obuhvaća drugu i treću godinu života, te predškolsku dob u užem smislu, koja obuhvaća razdoblje od četvrte do kraja šeste godine;
4. školska dob – vrijeme od početka sedme godine života do početka puberteta, koji u Hrvatskoj počinje u prosjeku s 10 godina za djevojčice i s 12 godina za dječake. Naziva se još i rana ili mlađa školska dob, pri čemu obuhvaća učenike nižih razreda osnovnih škola;
5. adolescencija – vrijeme od nastupa spolne zrelosti do završetka rasta i razvoja, u Hrvatskoj za djevojke u prosjeku između 16 i 18 godina, a za mladiće između 18 i 20 godina.

Feldman (2016) navodi kako raznolikost dobnih raspona i područja, poput tjelesnog, kognitivnog ili socijalnog, koji se proučavaju u sklopu dječjeg razvoja znači da se stručnjaci iz različitih znanstvenih disciplina smatraju stručnjacima za dječji razvoj. Pedagozi, psiholozi, genetičari i liječnici samo su neki od ljudi koji se specijaliziraju i provode istraživanja u području dječjeg razvoja. Interdisciplinarnost, odnosno raznolikost stručnjaka koji rade pod širokim okriljem dječjeg razvoja, donosi različite perspektive i intelektualno bogatstvo u područje istraživanja. Uz to, praktičarima se omogućuje korištenje rezultata istraživanja u širokom spektru primijenjenih profesija. Učitelji, odgojitelji, socijalni radnici, liječnici, pružatelji skrbi za djecu i stručnjaci za socijalnu politiku oslanjaju se na nalaze o razvoju djece u donošenju odluka o tome kako povećati njihovu dobrobit (Feldman, 2016).

Prema Sandeep (2015), razvoj djece povezan je uz nekoliko načela:

1. načelo promjene – priroda i opseg razvoja mijenjaju se s vremenom;
2. načelo značajnosti ranog razvoja – univerzalno je prihvaćena ideja da je rani razvoj važniji od kasnijeg razvoja jer se, na primjer, razvoj mozga i jezika najbrže odvija u to vrijeme;
3. načelo predvidljivosti – razvoj je predvidljiv u smislu da je poznato u kojoj će dobi djeca naučiti hodati, govoriti i tako dalje, iako ovaj princip ne znači da će se sva djeca razvijati na isti način;
4. načelo interakcije između nasljeđa i okoline – razvoj djeteta je proces koji je određen i nasljedstvom i okolinom u kojoj dijete odrasta;
5. načelo individualnih razlika – ne postoji fiksni tempo razvoja, a razlike u razvoju mogu se pripisati nasljedstvu i čimbenicima okoline;
6. načelo očekivanja – postoje određena očekivanja od djeteta s obzirom na to u kojoj se razvojnoj fazi nalazi;
7. načelo povezanosti sazrijevanja i učenja - biološke promjene uključuju promjene u mozgu i živčanom sustavu, koje djetetu pružaju nove sposobnosti;
8. načelo kontinuiteta – razvoj je kontinuiran proces, pri čemu djeca kroz iskustvo kontinuirano razvijaju nove vještine i sposobnosti.

Gotovo sva djeca slijede sličan obrazac tijekom stjecanja vještina, a ovaj slijed nastavlja se obogaćivati te pomaže djeci u učenju iz vlastitih iskustava. Nema vremena kada čovjek ne uči, a učenje je izravno povezano s razvojem – procesom koji prestaje tek kad prestane i život osobe.

### **2.1.2.1. Tjelesni razvoj u djetinjstvu**

Tjelesni rast osnovno je obilježje razvoja, traje tijekom cijelog djetinjstva, ali se ne odvija jednakom brzinom (Vasta i sur., 1998). Rast se ne događa onako kako se napuhuje balon, jednakim širenjem svakog njegovog dijela, nego se ukupna brzina rasta tijekom djetinjstva ubrzava i usporava, a različiti dijelovi tijela rastu različitom brzinom (Gessel, 1954, prema Vasta i sur., 1998). U usporedbi s drugim životinjskim vrstama, ljudi doživljavaju produljeno razdoblje tjelesnog rasta. U prosjeku, ljudska tijela rastu oko 20 posto svog životnog vijeka, tijelo miševa raste oko 2 posto njegovog životnog vijeka, a čimpanzi 16 posto njihova životnog vijeka. Ovo produljeno vrijeme fizičke nezrelosti ima adaptivnu funkciju jer djetetu omogućuju dodatno vrijeme za usvajanje znanja i vještina potrebnih za život u socijalnoj okolini (Derricourt, 2018). Visina i težina brzo rastu u dojenačkoj dobi, a tijekom djetinjstva dolazi do

usporavanja. Od treće do šeste godine života porast težine je ravnomjeran, otprilike 2 kilograma na godinu, tako da dijete sa šest godina u prosjeku teži 20 kilograma (dječaci malo više, djevojčice malo manje). U istom razdoblju dolazi i do usporavanja rasta u visinu i dijete dobiva između 6 i 8 centimetara na godinu te je sa šest godina prosječno dijete visoko 115 centimetara (dječaci malo viši, djevojčice malo niže) (Dumić i Mardešić, 2003). Usporedba djece od 2 i 5 godina pokazuje da petogodišnjak nije samo viši nego i vitkiji, s proporcionalno duljim nogama od malog djeteta (Davies i Troy, 2020). Prepoznatljivi *trbušćići* nestaju i razvijaju se trbušni mišići, tjelesna masnoća polako, ali postojano opada, pri čemu djevojčice imaju više masnog, a dječaci više mišićnog tkiva (Rathus, 2018). Do kraja predškolske dobi glava djeteta postaje proporcionalno manjom u odnosu na tijelo, a oko šeste godine počinje zamjena mliječnih zubi s trajnima (Davies i Troy, 2020). Tijekom idućih pet godina se godišnje prosječno izmijene 4 zuba pa je obično u dobi djeteta od 12 godina cijelo mliječno zubalo zamijenjeno trajnim zubima (Dumić i Mardešić, 2003). U mlađoj školskoj dobi dolazi do usporavanja rasta, što je zapravo zatišje pred iznenađan porast u adolescenciji, ali je taj rast i dalje konstantan. Godišnje djeca prosječno rastu oko 6 centimetara i dobivaju između tri i tri pol kilograma na težini, sve do početka pubertetskog ubrzanog rasta u dobi od oko 10 godina za djevojčice i 12 godina za dječake (Dumić i Mardešić, 2003). U školskoj se dobi prosječna tjelesna težina djeteta udvostručuje. Djeca veliki dio energije troše na tjelesnu aktivnost i igru, a radi povećane tjelesne aktivnosti, ali i daljnjeg tjelesnog rasta, školarci jedu više od predškolske djece. Prosječnom djetetu od četiri do šest godina potrebno je između 1400 i 1800 kalorija dnevno, a prosječnom djetetu od sedam do deset godina potrebno je 2000 kalorija dnevno (Rathus, 2018). Međutim, najčešće zbog nepravilne prehrane i nedovoljne tjelesne aktivnosti, kao i različitih nepovoljnih čimbenika okruženja u kojima djeca stanuju i obavljaju dnevne aktivnosti, dolazi do sve veće prevalencije debljine u djetinjstvu (Wijnhoven i sur., 2015). Ovo potvrđuju rezultati istraživanja koje su u Hrvatskoj provele Musić Milanović i suradnice (2021). Prema njima, u 2019. godini na nacionalnoj razini svako treće dijete u dobi između 8 i 9 godina imalo je prekomjernu tjelesnu masu ili debljinu, a redovitom tjelesnom aktivnošću bavilo se nešto više od dvije trećine 8-godišnjaka. Prema rezultatima navedenog istraživanja trećina djece konzumirala je slatkiše i kolače četiri i više puta tjedno, pri čemu je potrebno istaknuti kako konzumacija šećera također povećava rizik od razvoja prekomjerne tjelesne mase i debljine (Musić Milanović i sur., 2021). Prekomjerna tjelesna masa ili debljina povezane su s povećanim rizikom od razvoja kardiovaskularnih bolesti, zadirivanja ili društvene izolacije od strane vršnjaka te razvoja depresije kod djece (Tso i sur., 2018).



Snaga djece se također udvostručuje tijekom ovih godina. Povećanje mišićne snage posljedica je naslijeđa i vježbanja, a budući da imaju više mišićnog tkiva, dječaci su jači od djevojčica (Santrock, 2013). Dječaci su u prosjeku nešto veći i teži od djevojčica do otprilike 10. godine, kada počinje ubrzani rast djevojčica zbog njihova ranijeg ulaska u pubertet (Davies i Troy, 2020). Djevojčice nadmašuju dječake po visini i težini do otprilike 13. ili 14. godine, kada dječaci opet postaju viši i teži od djevojčica (Rathus, 2018). Promjene u proporcijama su među najizraženijim tjelesnim promjenama u školskoj dobi. Opseg glave, opseg struka i duljina nogu smanjuju se u odnosu na visinu tijela (Burns i sur., 2017). Manje zamjetna fizička promjena je da se kosti nastavljaju stvrdnjavati tijekom srednjeg i kasnog djetinjstva; ipak, i dalje lakše popuštaju pod pritiskom i lome se češće od zrelih kostiju (Santrock, 2013).

Tjelesni rast povezan je i s razvojem motoričkih vještina, na primjer, veličina glave utječe na ravnotežu, a veličina šake na manipulaciju alatima i opremom (Doherty i Hughes, 2014). Woolfolk i Perry (2014) navode kako razvoj grube motorike uključuje kretanje velikih mišićnih skupina, a njen napredak povezan je s razvojem mozga, posebno pojačanom mijelinizacijom neuronskih veza u područjima mozga koja su odgovorna za ravnotežu i koordinaciju, te s promjenama u veličini i proporcijama tijela. Tijelo postaje aerodinamičnije, glava je manje teška, a težište se spušta prema trupu. Vid se također poboljšava, što omogućuje bolju koordinaciju između oka i ruke. Brennan i Hall (2007) navode kako u dobi od 3 godine djeca uživaju u jednostavnim pokretima, poput skakanja i trčanja, samo zbog čistog užitka izvođenja ovih aktivnosti. Također, u ovoj dobi djeca mogu hodati na prstima, penjati se uz stepenice s jednom nogom na svakoj stepenici, skakati na jednoj nozi i manevrirati oko objekata u svojoj okolini pokazujući time i razvoj prostorne orijentacije. U dobi od 4 godine još uvijek uživaju u istim aktivnostima, ali su pustolovnija. Sada počinju i silaziti niz stepenice poput odraslih ljudi, a mogu hodati duž ravne linije održavajući ravnotežu te postaju vještija u igrama s loptom. U dobi od 5 godina djeca počinju izvoditi akrobacije na gotovo svakom objektu na koji se mogu popeti. Često su u trku i uživaju u utrkama s drugom djecom i svojim roditeljima, mogu preskakati užu, vrlo su vješta u penjanju, klizanju i ljuljanju. Općenito, motorički razvoj je kumulativan i sekvencijalan – nastaje kao posljedica toga što djeca prethodno naučene vještine razvijaju u sve složenije i dinamičnije sustave (Thelen, 1995). Osim tjelesnog rasta i razvoja mozga, Salkind (1990) navodi i druge čimbenike koji su povezani s razvojem grube motorike. Vrijeme koje djeca provode vježbajući grubu motoriku, geni (duljina i proporcija ruku i nogu), roditeljske i kulturne norme o tome koje vrste aktivnosti i koliko dugo su dozvoljene. Na primjer, dijete koje se potiče na slobodno kretanje će razviti veću mobilnost od djeteta koje nije

nagrađivano za takvo ponašanje. Spol je također povezan s razvojem grube motorike, dječaci su fizički aktivniji, mogu dalje baciti loptu i skočiti više, ali djevojčice su često uspješnije u aktivnostima koje zahtijevaju koordinaciju ruku i nogu. Rathus (2018) navodi kako predškolci provode u prosjeku više od 25 sati tjedno u velikim mišićnim aktivnostima, pri čemu mlađi predškolci češće sudjeluju u tjelesno orijentiranoj igri, kao što su hvatanje i udaranje. Nakon treće godine života djeca postaju manje nemirna, mogu duže sjediti te povećavaju raspon pažnje. Za predškolsku dob karakteristična je gruba igra, koja se sastoji od trčanja, bijega i hvatanja, hrvanja, udaranja otvorenom rukom, smijanja i pravljenja grimasa. Gruba igra pomaže u razvoju fizičkih i društvenih vještina, češća je među dječacima nego među djevojčicama te nije isto što i agresivno ponašanje, koje uključuje udaranje, guranje, uzimanje, hvatanje i ljutite poglede s namjerom da se nanese šteta (Rathus, 2018). Tijekom školske dobi napredak u snazi, ravnoteži, okretnosti i fleksibilnosti podržava razvoj naprednijeg trčanja, skakanja i vještina igranja s loptom (Berk, 2015). Davies i Troy (2020) navode u ovom razdoblju individualne razlike u gruboj motorici postaju važne jer atletske sposobnosti postaju mjera kompetencije u očima pojedinog djeteta i njegovih vršnjaka. Djecu sa slabije razvijenom grubom motorikom često se zadirkuje te mogu doživjeti vršnjačko odbacivanje. Uz grubu, u ovom razdoblju usavršava se i fina motorika. Papalia i suradnici (1998) navode kako fine motoričke vještine uključuju ograničene i kontrolirane pokrete mišića te koordinaciju oka i ruke (npr. vezanje vezica ili rezanje škarama). Poput razvoja grube motorike, fina motorika prati razvojnu progresiju od manje do više diferencijacije, koordinacije i kontrole. U dobi od 4 godine djeca se mogu samostalno odjenuti, iako će im možda trebati pomoć s gumbima i patentnim zatvaračima, mogu rezati škarama duž ravne linije, držati i manipulirati bojicama i olovkama za crtanje oblika i ljudi. Davies i Troy (2020) navode kako od 4. godine djeca crtaju ljudske figure koje su prepoznatljive. Između 4. i 5. godine fina motorika je dovoljno razvijena da se dijete može nositi s finim točkama odijevanja – patentnim zatvaračima, gumbima i čičak trakama. Vezanje vezica je teže i obično se ne savladava do 6. ili 7. godine. Bukatko (2008) navodi kako u mlađoj školskoj dobi dolazi do dramatičnog razvoja fine motorike pa se tako pisanje kao aktivnost odvaja od crtanja oko 6. godine. Djeca mlađe školske dobi mogu vješto koristiti svoje ruke kao alat pa tako mogu raditi čekićem, koristiti iglu i početi svirati instrumente. U dobi od 7 godina dječje ruke postaju stabilnije, djeca za pisanje više vole olovku nego bojicu, slova postaju manja, velika i mala slova su proporcionalna, a njihovo okretanje je rjeđe (Meggitt i Sunderland, 2000). Djevojčice najčešće nadmašuju dječake u finim motoričkim sposobnostima. Daljnje promjene se obično odnose na bržu izvedbu, koordinaciju većeg broja mišića i izvođenje složenijih pokreta u različitim situacijama (Bukatko i Daehler, 1992).

### 2.1.2.2. Intelektualni razvoj u djetinjstvu

Osim uz tjelesni rast, razvoj motorike povezan je i s razvojem mozga, koji se zajedno s ostalim dijelovima živčanog sustava nastavlja razvijati kroz djetinjstvo. Mozak raste brže nego bilo koji drugi dio tijela te u djetetovoj dobi od 4 godine teži 80 posto prosječne težine mozga odrasle osobe, a u dobi od 6 godina 90 posto (Berk, 2015; Nihart, 1993). Za usporedbu, ukupna tjelesna težina prosječnog petogodišnjaka iznosi samo 30 posto tjelesne težine prosječne odrasle osobe. Jedan od razloga za ovako intenzivan rast je mijelinizacija, proces omatanja živčanih vlakana bijelom izolacijskom masnom tvari (mijelinom), koja poboljšava provođenje impulsa (Nihart, 1993). Do kraja predškolskog razdoblja, određeni dijelovi mozga značajno rastu. Na primjer, žuljevito tijelo (lat. *corpus callosum*), snop živčanih vlakana koji povezuju dvije hemisfere mozga, postaje znatno deblje razvijajući 800 milijuna pojedinačnih vlakana koja pomažu u koordinaciji dviju hemisfera. Tijekom predškolske dobi dolazi do izraženije lateralizacije mozga, odnosno procesa specijalizacije hemisfera u kojem se određene funkcije nalaze više u jednoj nego u drugoj hemisferi (Feldman, 2016). Za većinu ljudi, lijeva hemisfera je bolja u procesiranju informacija na sekvencijalan način te je prvenstveno uključena u zadatke koji zahtijevaju verbalnu kompetenciju, kao što su govor, pisanje, čitanje, razmišljanje, zaključivanje i pozitivne emocije. Desna hemisfera bolja je u holističkom procesiranju informacija što je idealno za razumijevanje prostornih odnosa, prepoznavanje uzoraka i crteža, glazbu i reguliranje negativnih emocija (Berk, 2015). Iako postoji određena specijalizacija hemisfera, Feldman (2016) navodi kako u većini aspekata te dvije hemisfere djeluju u tandemu. Čak ni hemisferna specijalizacija za određene zadatke nije apsolutna jer svaka hemisfera može obavljati većinu zadataka one druge. Na primjer, desna hemisfera obavlja određenu jezičnu obradu i igra važnu ulogu u razumijevanju jezika. Bukatko (2008) navodi da tijekom djetinjstva, kada najbrže raste, mozak pokazuje mnogo više plastičnosti nego u kasnijim razdobljima. Plastičnost se odnosi na sposobnost promjene regija u kojima se odvijaju specijalizirane senzoričke, lingvističke i druge obrade informacija, a kojima upravljaju različiti dijelovi kore velikog mozga. Djeca koja dožive ozljedu jednog dijela kore velikog mozga tijekom prvih 5 godina života često ostvaruju punu funkciju jer su drugi dijelovi mozga u stanju preuzeti zadatke koje bi inače obavljao oštećeni dio. Na primjer, djeca s ranim oštećenjem lijeve hemisfere, mjesta jezične sposobnosti, mogu nastaviti s normalnim jezičnim razvojem jer mozak kompenzira oštećenje oslanjajući se na desnu hemisferu. Iskustvo u velikoj mjeri utječe na brzinu i uspješnost organizacije kore velikog mozga, bez obzira što je ona od rođenja programirana za specijalizaciju. Tijekom ranog razvoja mozga, u dobi od 3 ili 4 godine, mozak

više reagira na podražaje iz okoline nego u kasnijem razvoju. Pozitivni podražaji poput osjetljivosti roditelja na potrebe djeteta i susret s očekivanim iskustvima doprinose optimalnom razvoju mozga. S druge strane, plastičnost mladog mozga također ga čini ranjivim na negativne čimbenike poput zanemarivanja, zlostavljanja, trauma i pothranjenosti (Davies i Troy, 2020). Berk (2015) navodi kako prekobrojnost sinaptičkih veza povećava plastičnost mozga i omogućuje lakše usvajanje sposobnosti, ali isto tako dovodi do toga da je u dobi od 4 godine protok krvi u mozgu najveći, što iziskuje mnogo energije. Daljnjom stimulacijom kroz iskustva neka živčana vlakna postaju razvijenija, dolazi do uklanjanja prekobrojnih sinapsi i smrti okolnih živčanih stanica, a plastičnost mozga se smanjuje. U dobi između 8 i 10 godina energetska potrošnja većine područja kore velikog mozga djeteta slična je energetske potrošnji kod odraslih ljudi. Tijekom školske dobi nastavlja se razvoj mozga, ali ne dramatično kao u predškolsko doba. Dolazi do razvoja u nekim područjima, poput hipokampusa, brze mijelinizacije te formiranja i uklanjanja sinapsi u frontalnim režnjevima (Berk, 2017). Frontalni ili čeonni režnjevi odgovorni su za procese mišljenja, pažnje, kontrole impulsa, korištenje pamćenja, rasuđivanje, planiranje i strategije rješavanja problema. Prema Woolfolk i Perry (2014), mijelinizacija koja se događa u prefrontalnom korteksu tijekom školskog razdoblja potiče više kognitivne funkcije kao što su planiranje, postavljanje ciljeva i inhibiranje neprikladnog ponašanja. Autorice navode kako djeca postaju sposobnija integrirati prošla i sadašnja iskustva i informacije kako bi odabrala optimalan odgovor između nekoliko alternativa. Dok malo dijete reagira impulzivno, 9-godišnjak se sada može dosjetiti i razmišljati. Nastavlja se sinaptičko orezivanje, posebno u područjima mozga zaduženim za razmišljanje višeg reda. Mozak postaje sve organiziraniji, što objašnjava poboljšanja u vještinama rješavanja problema, pamćenju i razumijevanju jezika do kojih dolazi u školsko doba.

Osim što pomaže u razvoju finih i grubih motoričkih vještina, brzi rast mozga omogućuje i razvoj kognitivnih sposobnosti. Doherty i Hughes (2014) definiraju kognitivni razvoj kao promjene u mentalnim sposobnostima (pažnji, donošenju odluka, pamćenju, kritičkom i kreativnom razmišljanju) koje se događaju tijekom životnog vijeka čovjeka. Isti autori kogniciju definiraju kao unutarnje i mentalne procese koji dovode do znanja: stvaranje predodžbi, pamćenje, razumijevanje, generaliziranje, pronalaženje uzročno-posljedičnih veza, stvaranje preferencija, želja i namjera te planiranje i učenje. Biološki gledano, kognitivni procesi su električni impulsi između 100 milijardi moždanih stanica ili neurona, dok je kognitivni kapacitet broj veza koje se uspostavljaju, te brzina i točnost tih veza (Doherty i Hughes, 2014). Nitko nije imao toliki utjecaj na proučavanje kognitivnog razvoja djece kao

Jean Piaget, a na njegov pristup utjecala je naobrazba u biologiji i filozofiji (Pressley i McCormick, 2007). Njegova filozofska naobrazba potaknula je naglašavanje temeljnih oblika spoznaje: pojmova prostora i uzročnosti; dok je biološka naobrazba Piageta dovela do isticanja organizacije, budući da se znanje integrira u kognitivne strukture, ali i isticanje prilagodbe, budući da se dijete prilagođava svojoj okolini (Vasta i sur., 1998). Slično kao Aries (1962), Piaget je smatrao kako je većina ranijih istraživača gledala na djecu kao na odrasle u malom. Smatralo se da djeca raspolažu s manjim brojem informacija, ali da su njihovi procesi mišljenja jednaki onima odraslih osoba. Piaget je promijenio takav pogled na djecu jer se ona, prema njegovoj teoriji, rađaju bez većeg znanja, ali sa sigurnim sredstvima za spoznavanje svijeta (Gardner i sur., 1999). Naime, djeca svojim motoričkim i perceptivnim aktivnostima grade sve finije psihološke strukture koje se nazivaju sheme - organizirani obrazac kojim pojedinac daje smisao doživljenim iskustvima (Doherty i Hughes, 2014) – što im omogućava djelotvornu prilagodbu okolini, odnosno adaptaciju (Sandeep, 2015). Adaptacija ima dva podprocesa, nazvana asimilacija i akomodacija. Osoba kroz asimilaciju nove informacije uklapa u postojeće sheme. Odnosno, osoba koristi postojeće sheme radi tumačenja vanjskog svijeta. Do akomodacije dolazi kada se nove informacije ne mogu uklopiti u postojeće sheme te tada osoba prilagođava postojeću ili stvara novu shemu (Sandeep, 2015). Kako bi njihov svijet imao smisla, djeca kognitivno organiziraju svoja iskustva. Prema Piagetu, organizacija je grupiranje izoliranih ponašanja i misli u sustav višeg reda, a kontinuirano usavršavanje organizacije sastavni je dio razvoja (Santrock, 2013). Piaget je vjerovao da se kognitivni razvoj djece odvija kroz četiri temeljna stupnja ili razdoblja (Gardner i sur., 1999): senzomotoričko razdoblje (do 2. godine života), predoperacijsko razdoblje (od 2. do 7. godine života), razdoblje konkretnih operacija (od 7. do 11. godine) i razdoblje formalnih operacija (od 11. godine nadalje). Mehanizam kojim djeca prelaze s jednog stupnja na drugi Piaget je nazvao uravnoteživanje. Prelazak se događa kada djeca dožive kognitivnu neugodu u pokušaju razumijevanja svijeta, koju je Piaget nazvao neuravnoteženost. U tom razdoblju djeca češće akomodiraju sheme dok ne dostignu ravnotežu između asimilacije i akomodacije (Papalia i Feldman, 2011). Piaget je smatrao kako se svi aspekti kognitivnog razvoja mijenjaju zajedno, slijedeći sličan put; smatrao je da su stupnjevi univerzalni u opisu razvoja sve djece (Harris, 1986); te je smatrao da se stupnjevi razvoja uvijek pojavljuju istim redom, neka djeca mogu napredovati brže od druge, ali redosljed ostaje konstantan (Rathus, 2018).

Predoperacijski stupanj odgovara predškolskom razdoblju. Dijete u ovom stupnju razvija sposobnost mentalnog predočavanja ili simboličkog mišljenja, koje mu omogućava

predočavanje predmeta ili događaja pomoću simbola. Dijete može koristiti riječi, slike i druge oblike simbola kako bi označilo entitete koji postoje u svijetu koji ga okružuje, a ta sposobnost omogućava mu bolje razumijevanje i djelovanje u svijetu koji ga okružuje (Bee i Boyd, 2003). Kao prvi primjer nove sposobnosti Pressley i McCormick (2007) navode odgođenu imitaciju, sposobnost djece da oponašaju neko ponašanje dugo vremena nakon što su mu svjedočili. Na primjer, dijete može oponašati izljev bijesa nakon što je prošlog tjedna svjedočilo izljevu bijesa drugog djeteta. Drugi primjer nove sposobnosti je igra pretvaranja. Dijete s razvijenim simboličkim mišljenjem praznu kutiju može koristiti kao dvorac. Treći i najsnažniji primjer nove sposobnosti je dječja upotreba jezika, najfleksibilnijeg sredstva za mentalno predočavanje. Unatoč evidentnom napretku u kognitivnom razvoju Piaget je istaknuo i ograničenja predoperacijskog mišljenja, odnosno razlike u kogniciji između predškolske i školske djece. Egocentrizam je jedan od glavnih ograničenja predoperacijskog mišljenja. Djeca se usmjeravaju na vlastitu perspektivu te misle da je to jedina perspektiva koja postoji, stoga vjeruju da i drugi dijele istu perspektivu. Kasnije postupno počinju shvaćati da postoje različite perspektive, što je Piaget nazvao decentracijom (Sandeep, 2015). Drugo ograničenje predoperacijskog mišljenja je animizam, uvjerenje da neživi objekti imaju svojstva živih te su sposobni djelovati, misliti i osjećati. Djeca predškolske dobi također ne mogu rješavati konzervacijske zadatke. Konzervacija ili sposobnost očuvanja promjenjivosti svojstva se odnosi na razumijevanje da promjene vanjskog izgleda nisu jednake promjenama u količini. Predškolci ne razumiju da se iznos može promijeniti samo dodavanjem ili oduzimanjem materijala. Primjerice, predškolci će tvrditi da se količina tekućine promijenila jer je iz visoke, vitke čaše pretočena u kratku, široku čašu, iako se ništa nije dodavalo ni oduzimalo (Bee i Boyd, 2003). Djeca u ovom razdoblju također nemaju sposobnost reverzibilnosti, kretanja kroz korake problema i potom mentalno mijenjanje smjera i vraćanje unatrag na početnu točku (Berk, 2015).

Ubrzo nakon polaska u osnovnu školu počinje stupanj konkretnih operacija. U ovom stupnju mišljenje postaje znatno logičnije, organiziranije i fleksibilnije te djeca mogu provoditi misaone operacije u svojim glavama, a onda ih poništiti, radeći samo u svojim mislima. U ovom je stupnju mišljenje prvi puta sličnije mišljenju odraslih, nego mišljenju djeteta (Harris, 1986). Ovo je razdoblje kada djeca mogu primijeniti misaone operacije na probleme koji uključuju konkretne objekte, ali ne i na probleme koji uključuju apstraktnu manipulaciju ili hipotetske situacije. To znači da djeca u stupnju konkretnih operacija mogu rješavati konzervacijske zadatke (Pressley i McCormick, 2007). Kod konzervacije tekućine djeca će tvrditi da se količina tekućine nije promijenila jer su sposobna koordinirati nekoliko karakteristika, umjesto da se

usredotoče samo na jednu, i jer imaju sposobnost reverzibilnosti (Santrock, 2013). Djeca u razdoblju konkretnih operacija uživaju u uspjehu organiziranja predmeta kao što su kovanice i marke u kategorije, pri čemu se istovremeno mogu usmjeriti na odnos između jedne opće i dvije specifične kategorije, te mogu riješiti ono što je Piaget nazvao zadatak inkluzije klasa (Doherty i Hughes, 2014). Sposobna su i za serijaciju, redanje elemenata od najmanjeg prema najvećem ili obrnuto. Dijete predoperacijskog mišljenja može poredati elemente metodom pokušaja i pogreške, dok ih dijete u stupnju konkretnih operacija može poredati u mislima (Harris, 1986). Unatoč napretku koji se događa tijekom razdoblja konkretnih operacija, djeca još uvijek imaju jedno kritično ograničenje u svom razmišljanju – i dalje ostaju vezana za konkretnu, fizičku stvarnost i nisu u stanju razumjeti apstraktna ili hipotetska pitanja (Feldman, 2016).

Kada je riječ o kritikama Piagetove teorije, Vasta i suradnici (1998) ističu kako je Piaget često podcjenjivao dječju sposobnost, posebno u razdoblju ranog djetinjstva i predškolskoj dobi. Kognitivni razvoj nije tako uredan i dosljedan kao što je predstavljen u Piagetovim stupnjevima. Naime, prema Santrocku (2013), Piaget je zamišljao faze kao jedinstvene strukture mišljenja. Dakle, njegova teorija pretpostavlja razvojnu sinkroniju - to jest, različiti aspekti faze trebaju se pojaviti u isto vrijeme. Međutim, neke sposobnosti ne pojavljuju se sinkronizirano. Na primjer, djeca nisu sposobna riješiti zadatak konzervacije u isto vrijeme kada su sposobna riješiti zadatak inkluzije klasa. Stoga se većina suvremenih razvojnih stručnjaka slaže da dječji kognitivni razvoj nije toliko stupnjevit kao što je mislio Piaget. Woolfolk i Perry (2014) navode da teorija ne objašnjava kako djeca školske dobi mogu napredovati u određenim područjima u kojima imaju visoko razvijeno znanje i stručnost. Devetogodišnji šahist može hipotetski razmišljati o šahovskim potezima, dok će 20-godišnji početnik možda morati posegnuti za konkretnijim strategijama kako bi planirao i zapamtio poteze. Dakle, djeca imaju sposobnost apstraktnog razmišljanja u područjima u kojima posjeduju opsežno znanje. Osim toga, Piagetova teorija zanemaruje utjecaj samog zadatka i kulturnog konteksta u kojem se zadatak ostvaruje. Na primjer, djeca predoperacijskog stupnja mogu riješiti konzervacijski zadatak kada je on eksplicitan i odgovara njihovom kulturnom iskustvu. Radeći s djecom u Brazilu, Roazzi i Bryant (1997) su otkrili da mnoga djeca od 5, 6, 7 i 8 godina mogu točno odgovoriti na pitanja o konzervaciji tekućine ako su zadaci u kontekstu prodaje limunade i mjerenja jednake količine. Djeca u istraživanju mogla su istraživaču i prijatelju prodati 4 grabilice pune limunade i znati da bi količina i troškovi trebali biti isti, bez obzira na veličinu ili oblik čaše. Autori smatraju da djeca daju krive odgovore na uobičajena pitanja o konzervaciji jer pretpostavljaju da istraživači očekuju drugačiji odgovor. Kada kultura ili kontekst naglašava određenu kognitivnu

sposobnost, dijete koje odrasta u toj kulturi ili kontekstu skloni je ranijem stjecanju te sposobnosti (Roazzi i Bryant, 1997). Gardner i suradnici (1999) ističu kako Piageta nisu zanimala pitanja konteksta jer je smatrao da nema razlike odrasta li dijete u afričkoj divljini ili europskom gradu pa čak ni pohađa li školu ili ne. U potonjem slučaju razvoj bi se možda odvijao nešto sporije, ali bi se ostvario u potpunosti i predvidljivim redoslijedom.

Upravo je kontekst u središtu sociokulturne teorije kognitivnog razvoja Lava Vigotskog. Prema središnjem načelu teorije Vigotskog mišljenje je društveno konstruiran proces. Za razliku od Piageta koji je smatrao da je kognitivni razvoj djece individualni poduhvat, Vigotski je u svojoj teoriji isticao društvo i okolinu u kojoj dijete odrasta. Naime, on je dijete usporedio sa šegrtom koji stječe znanja i vještine kroz interakciju s onima koji ih već posjeduju (Doherty i Hughes, 2014). Prema tome, dječji kognitivni razvoj ovisi o resursima koje pruža društvo, a njihove umove oblikuje kulturni kontekst u kojem žive. Prema teoriji Lava Vigotskog, djeca imaju urođene temeljne sposobnosti percepcije, pažnje i pamćenja koje se u izravnom kontaktu s okolinom razvijaju tijekom prve dvije godine života. Nakon druge godine dolazi do brzog razvoja govora, koji proširuje mogućnost interakcije djece predškolske dobi s drugim osobama koje imaju veće znanje te time dolazi do njihovog značajnog kognitivnog razvoja (Berk, 2015). Prema Vigotskom, djeca koriste govor ne samo za društvenu komunikaciju, nego i za rješavanje zadataka. Naime, Vigotski je zaključio kako mala djeca koriste jezik za planiranje, usmjeravanje i praćenje svog ponašanja te se ta upotreba jezika za samoregulaciju naziva privatnim govorom. Za Piageta je privatni govor egocentričan i nezreo, dok je za Vigotskog on važan alat za razmišljanje tijekom ranog djetinjstva, a odgovoran je i za kognitivni razvoj (Santrock, 2013). Tijekom prve dvije godine života jezik i misao razvijaju se neovisno jedno o drugome. Počevši s razvojem jezika oko druge godine, misao i govor počinju se spajati. Dijete označava mnoge predmete njihovim imenima i razvija verbalnu komunikaciju s drugima. U ovoj dobi djeca ne koriste govor za usmjeravanje razmišljanja, ali će odgovoriti na usmjeravajući govor drugih (Pressley i McCormick, 2007). Između treće i sedme godine dolazi do samousmjeravajućeg ili privatnog govora, tj. predškolci često razgovaraju sami sa sobom o tome što rade te si daju upute (Bee i Boyd, 2003) Daljnjim kognitivnim razvojem tijekom školske dobi privatni govor postaje internaliziran u tihi i prikriveni, unutarnji govor, odnosno misli (Vasta i sur., 1998). I dok je za Piageta krajnju točku kognitivnog razvoja predstavljalo razdoblje formalnih operacija, za Vigotskog je krajnja točka kognitivnog razvoja ovisila o tome koje se vještine smatraju važnima u određenoj kulturi. Vigotski je smatrao da se djetetov kognitivni razvoj, pa tako i razvoj unutarnjeg govora, odvija unutar zone proksimalnog razvoja



– područja između djetetove trenutne razine razvoja, koje je određeno samostalnim rješavanjem problema, i razine razvoja koju bi dijete moglo postići kroz usmjeravanje odraslih ili u suradnji sa sposobnijim vršnjacima (Woolfolk i Perry, 2014). Donja granica zone proksimalnog razvoja je razina vještine koju dijete postiže samostalnim radom, dok je gornja granica razina dodatne vještine koju dijete može ostvariti uz pomoć kompetentnog instruktora. Zona proksimalnog razvoja predstavlja djetetove kognitivne vještine u procesu sazrijevanja, a koje se mogu ostvariti samo uz pomoć vještije osobe (Bee i Boyd, 2003). Usko vezan uz ideju zone proksimalnog razvoja je koncept građenja skela, odnosno prilagodba potpore za učenje i rješavanje problema, koja potiče neovisnost djeteta. Građenje skela podrazumijeva prije svega pomaganje djeci da razmisle o zadatku i uokvire ga na odgovarajući način. Kada dijete ne zna riješiti zadatak, roditelj ili učitelj će vjerojatno dati upute ili strategije koje su prikladne djetetovoj razini razvoja i modelirati ponašanje koje može dovesti do dovršetka zadatka. Kao i u građevinarstvu, skele koje pružaju kompetentniji ljudi, a koje olakšavaju izvršavanje određenih zadataka, uklanjaju se kada su djeca sposobna samostalno riješiti problem (Feldman, 2016).

Kada je riječ o kritikama teorije Vigotskog, Berk (2015) navodi kako je Vigotski malo rekao o biološkim utjecajima na dječji razvoj. Njegova teorija ne objašnjava kako razvoj motoričkih i perceptivnih sposobnosti, pamćenja i rješavanja problema potiču promjene u njihovim socijalnim iskustvima, iz kojih zatim nastaju još naprednije kognicije. Doherty i Hughes (2014) ističu kako je Vigotski u svojoj teoriji gotovo potpuni fokus stavio na kulturne čimbenike koji utječu na razvoj, ali pri tom nije uzeo u obzir razvoj drugih skupina, osim europskih srednjih klasa. Međutim, treba istaknuti kako je Vigotski svojom teorijom naglasio važnost interakcija koje dijete doživljava kao izvor znanja. Socijalna konstrukcija znanja, ili shvaćanje prema kojem djeca najbolje uče kroz interakciju s drugima, se sve više promatra kao srž pedagogije (Joshi i Shukla, 2019). Naime, socijalna interakcija djeci pruža priliku za razvoj socijalne i emocionalne kompetencije jer omogućuje učenje pozitivnih oblika komunikacije, razvoj vještina nenasilnog rješavanja sukoba i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija. Nedostatak adekvatne socijalne interakcije može dovesti do poteškoća u usvajanju društvenih normi i razvoju empatije te doprinijeti razvoju agresivnog ponašanja.

Povećani kapaciteti pažnje i pamćenja jedno su od mogućih objašnjenja značajnih promjena u kognitivnom razvoju tijekom predškolske i školske dobi. Najčešća objašnjenja uloge pažnje i pamćenja u kognitivnom razvoju pružaju teorije obrade informacija. Postoji nekoliko teorija obrade informacija, ali sve dijele temeljne pretpostavke (Woolfolk i Perry, 2014): razmišljanje

predstavlja obradu informacija; kako bi se upamtile, informacije se predstavljaju na različite načine; kognitivni procesi variraju ovisno o tome koliko zahtijevaju pažnje i truda; postojeće znanje igra veliku ulogu u obradi informacija; s razvojem djeca postaju bolja u obradi informacija – njihovo razmišljanje postaje brže i učinkovitije. Većina teorija obrade informacija pretpostavlja postojanje dviju vrsta pamćenja: kratkoročno ili radno, koje je središte za aktivnu i svjesnu obradu, ali koje se kratko zadržava u sjećanju; i dugoročno pamćenje, gdje je pohranjeno sve što osoba zna (Vasta i sur., 1998). Teorije obrade informacija sugeriraju da je jedan od najvažnijih elemenata u kognitivnom razvoju ono što pojedinac unosi u situaciju. Postojeće znanje je temelj i okvir za izgradnju cjelokupnog budućeg učenja jer određuje na što će se obratiti pažnja, što će se percipirati, učiti, zapamtiti i zaboraviti (Woolfolk i Perry, 2014). Siegler i suradnici (2014) navode kako odrastanjem djeca postaju sve bolja u obradi informacija, tj. bolja u kodiranju, pamćenju, prizivanju i izvršnoj kontroli. Teorije obrade informacija pokušavaju objasniti i procese koji unaprjeđuju pamćenje u svakoj dobi, kao i ograničenja koja ga sprječavaju da bude bolja. Ti su se napori usredotočili na tri vrste sposobnosti: osnovne procese, strategije i znanje. Siegler i suradnici navode kako se osnovni procesi (engl. *basic processes*) odnose na najjednostavnije i najčešće korištene mentalne aktivnosti. Oni uključuju međusobno povezivanje događaja, prepoznavanje objekata, prisjećanje činjenica i postupaka te generaliziranje. Osnovni proces, koji je ključan za sve ostale, je enkodiranje – reprezentacija specifičnih značajki objekata i događaja u memoriji. S razvojem, djeca učinkovitije izvršavaju osnovne procese, poboljšavajući svoje pamćenje i učenje svih vrsta sadržaja (Siegler i sur., 2014). Odrastanjem djeca razvijaju učinkovitije strategije za pamćenje informacija, pri čemu se pod strategijom smatra opći plan ili skup planova za postizanje cilja. U dobi između 5 i 8 godina djeca počinju koristiti niz korisnih strategija pamćenja, među kojima su strategija uvježbavanja, višestruko ponavljanje informacije i strategija selektivne pažnje, proces namjernog fokusiranja na informacije koje su najrelevantnije za trenutni cilj (Siegler i sur., 2014). Sposobnost pamćenja novih informacija o nekoj temi uvelike ovisi o onome što osoba već zna o tome, a s godinama i iskustvom znanje djece raste o gotovo svemu. Povećanje znanja u dugoročnom pamćenju utječe na ono što djeca primjećuju, način na koji organiziraju i interpretiraju informacije, što zauzvrat utječe na njihovu sposobnost pamćenja, razmišljanja i rješavanja problema. Kada pojedinci imaju stručnost o određenoj temi, njihovo pamćenje također ima tendenciju da bude dobro u pogledu materijala koji se odnosi na tu temu (Santrock, 2013).

Slično kao i u slučaju Piageta, kao glavno ograničenje teorija obrade informacije Vasta i suradnici (1998) navode kontekst. Naime, u slijeđenju metafore računala, istraživači obrade informacija malo pažnje posvećuju prirodnom kontekstu unutar kojeg se odvija kognitivni razvoj. Uz to, zanemarena je društvena okolina, koja je važan izvor i poligon za uvježbavanje kognitivnih vještina. Primjerice, dijete koje tijekom odrastanja svjedoči obiteljskom nasilju može preuzeti promatrani oblik ponašanja te razviti kognitivne strategije prema kojima će u konfliktnim situacijama reagirati s fizičkom agresijom. Zanemarujući kontekst u kojem dijete odrasta, teorija obrade informacija ne bi mogla razjasniti odnos između nepovoljnih vanjskih čimbenika, kognitivnih procesa i fizički agresivnog ponašanja djeteta.

### **2.1.2.3. Moralni i socioemocionalni razvoj u djetinjstvu**

Prema kognitivno-razvojnom modelu kognitivna zrelost i socijalna iskustva temelj su moralnog razvoja, a dječja moralna uvjerenja i postupci postoje u njima i s vremenom izlaze na površinu. S druge strane, prema psihoanalitičkim teorijama i teorijama socijalnog učenja moralni razvoj je proces usvajanja društvenih normi (Berk, 2015). Piaget, kao pionir kognitivno-razvojnog modela moralnosti, razlikovao je dvije faze moralnog razumijevanja: heteronomnu moralnost, koja odražava koncepcije predškolske djece i djece mlađe školske dobi; i autonomnu moralnost, koja odražava razmišljanje starije djece (Bergman, 2004). U heteronomnoj fazi dijete ima jednostrano poštovanje prema moći i autoritetu odraslih. Zbog nejednakosti ovog odnosa dolazi do moralnog realizma, djeca pravila smatraju nepromjenjivima te ne propituju njihov smisao ili ispravnost (Lapsley, 2006). Jedna od posljedica moralnog realizma je bezuvjetna pravda ili automatska odmazda, što uključuje razmišljanje da su negativna iskustva kazna za prijašnja nedjela, čak i kada ne postoje realne uzročne veze (Rathus, 2018). Djeca su u heteronomnoj fazi usmjerena na objektivne posljedice nekog čina, što znači da pri procjeni moralnosti nekog postupka u obzir uzimaju samo njegove fizičke posljedice, a ne namjere (Pressley i McCormick, 2007). Piaget je smatrao da socijalna interakcija djecu dovodi do novih načina moralnog razumijevanja. Nenadzirana i ravnopravna interakcija između vršnjaka koja zahtijeva suradnju, a ne jednostavnu poslušnost i jednostrano poštovanje kao u interakcijama između odraslih i djeteta, dovodi djecu do faze autonomne moralnosti (Bergman, 2004). U društvenim odnosima obilježenim jednakošću javlja se osjećaj moralne obveze koji jamči suradnju i reciprocitet (Lapsley, 2006). Kroz sukobe s vršnjacima djeca počinju procjenjivati ponašanja kroz namjere, a ne fizičke posljedice, te shvaćaju da su pravila rezultat pregovaranja i kompromisa. Za Piageta, moralni je razvoj odmak od vanjskog nametanja zapovijedi, pravila ili ograničenja starijih, od heteronomije i jednostranog poštovanja, do autonomije, međusobnog poštovanja i

demokratske suradnje (Bergman, 2004). Kohlbergova teorija moralnog razvoja proizašla je iz pokušaja provjere Piagetove teorije suvremenijim istraživačkim postupcima (Vasta i sur., 1998). Kao i Piaget, Kohlberg je djecu stavljao pred moralne dileme te proučavao način na koji razmišljaju o dilemi, a ne sadržaj njihovog odgovora, pokušavajući objasniti moralni razvoj s obzirom na dob i zrelost djeteta (Sandeep, 2015). Kohlberg je smatrao kako se moralni razvoj odvija kroz ukupno 6 stadija: tri razine (pretkonvencionalna, konvencionalna, postkonvencionalna), od kojih svaka ima dvije faze (Lapsley, 2006). Kohlberg je tvrdio da razvojne faze moralnog rasuđivanja slijede isti slijed kod sve djece. Djeca napreduju različitom brzinom - ne dostižu svi najvišu fazu, ali moraju proći kroz 1. stadij prije 2. stadija i tako dalje. Kohlberg je otkrio da su djeca od sedam do deset godina najčešće nudila moralne prosudbe karakteristične za 1. i 2. stadij, odnosno za pretkonvencionalnu razinu. Nakon desete godine nudila su moralne prosudbe karakteristične za 3. stadij, odnosno za konvencionalnu razinu (1963, prema Ratus, 2018). Kohlberg (1984, prema Sandeep, 2015) objašnjava kako su djeca u stadijima pretkonvencionalne razine usredotočena na vlastite potrebe i želje u donošenju odluka. Razlozi navedeni u stadiju 1 bili su usredotočeni na poslušnost i izbjegavanje kazne. U stadiju 2 dolazi do malog napretka, dijete je usmjereno na svoje potrebe – ispravno je ono što mu donosi zadovoljstvo. Stadiji konvencionalne razine usredotočeni su na održavanje društvenog poretka, ljudi prosuđuju na temelju društveno očekivanih pravila, normi, rituala, vladavine prava, lojalnosti prema naciji i tako dalje. Za stadij 3 karakteristična je orijentacija *dobrog dječaka* ili *dobre djevojčice* – ponašanje je konformističko te se prilagođava onome što većina ljudi smatra ispravnim, a pravila se poštuju radi udovoljavanja osobama do kojih je djetetu stalo (Kohlberg, 1984, prema Sandeep, 2015). Sigmund Freud (1961, prema Pressley i McCormick, 2007), kao najpoznatiji zastupnik psihoanalitičke teorije moralnog razvoja, tvrdio je da se moralni razvoj odvija između treće i šeste ili sedme godine života. To je razdoblje falusne faze i razdoblje kada dolazi do pojave Edipovog kompleksa kod dječaka i Elektrinog kompleksa kod djevojčica. Dječaci razvijaju nesvjesne seksualne želje prema majci, što je opasno jer im je konkurent, otac, mnogo veći i jači od njih. U djetetu dolazi do sukoba između ida, kao hedonističke strane osobnosti sažete u principu užitka, i ega, kao racionalne strane osobnosti koja djeluje prema principu stvarnosti. Zbog straha da bi seksualni pristup majci mogao dovesti do odmazde oca u obliku kastracije, sin rješenje pronalazi u identifikaciji s ocem, pri čemu može posredno posjedovati majku. Dio procesa identifikacije je usvajanje očevih moralnih standarda, što je početak stvaranja treće strukture osobnosti, superega. Budući da je razvoj sinovog superega posredovan velikim strahom, mogućnošću kastracije, superego je vrlo jak kod dječaka. Nasuprot tome, djevojčicama predškolske dobi, koje nesvjesno žele svog oca,

konkurentica u vidu majke nije toliko prijeteća jer majka ne može kastrirati svoju kćer. Svejedno, djevojčice se također identificiraju s majkom i posredno posjeduju očeve. Međutim, s obzirom na manju prijetnju, superego koji proizlazi iz ovog sukoba nije toliko jak kao u dječaka. Prema klasičnoj psihoanalitičkoj teoriji, to je objašnjenje za čvršću savjest kod muškaraca nego kod žena (Freud, 1961, prema Pressley McCormick, 2007). Freud je pretpostavljao da strah od kazne i gubitka roditelja potiču stvaranje savjesti. Međutim, discipliniranje koje se temelji na prijetnjama ili uskraćivanju ljubavi čini djecu anksioznom i uplašenom te ne dovodi do internalizacije moralnih normi kod djece, nego ometa razvoj empatije i prosocijalnog ponašanja (Berk, 2017). Prema teorijama socijalnog učenja pojedinci se oslanjaju na različite izvore u konstruiranju svojih moralnih standarda, pri čemu na njih posebno utječu evaluativne reakcije onih za koje su emocionalno vezani i čije stavove cijene (Bandura, 2016). Prema Banduri, kao glavnom predstavniku teorije socijalnog učenja, dječji moralni razvoj određen je potkrepljivanjem i modeliranjem. Prosocijalna djela djeteta predškolske dobi pojavljuju se rijetko pa je nemoguće njegov brzi razvoj tijekom tog razdoblja objasniti samo potkrepljivanjem. Bandura navodi kako je modeliranje odgovorno za učenje moralnog ponašanja djece jer djeca kroz promatranje i imitiranje odgovarajućeg ponašanja značajnih odraslih i sama usvajaju moralne odgovore. Kada ih djeca počnu primjenjivati, potkrepljenja u obliku nagrade i pohvale povećat će njihovu učestalost (Bandura, 2016). Bandura je istaknuo kako djeca ne preuzimaju pasivno gotove moralne standarde iz svakog društvenog iskustva kojeg dožive. Umjesto toga, izgrađuju vlastite standarde kroz analizu neposrednih iskustava i opažanja ponašanja drugih. Tijekom razvoja djeca internaliziraju različita potkrepljenja i opažanja te ih uče upotrebljavati za upravljanje vlastitim ponašanjem (Vasta i sur., 1998). Na temelju navedenih teorija Berk (2015) je istaknula promjene u moralnoj internalizaciji i razumijevanju tijekom predškolske i školske dobi: između druge i pete godine djeca modeliraju mnoga moralno važna ponašanja te na nedjela odgovaraju s krivnjom zasnovanoj na empatiji. U ovom razdoblju djeca se usmjeravaju na istaknute fizičke posljedice, status ili moć odrasle osobe pri moralnom rasuđivanju, ali postupno počinju pokazivati osjetljivost na namjere. Oko četvrte godine života razvijaju diferencirano razumijevanje legitimnosti figura autoriteta, odnosno negaciju da odrasli imaju autoritet u svim područjima. Razlikuju moralne imperitive, društvene konvencije i pitanja osobnog izbora, a krajem ovog razdoblja počinju temeljiti distributivnu pravdu na jednakosti. Između šeste i jedanaeste godine djeca internaliziraju mnoge norme dobrog ponašanja te prosocijalne standarde. U ovoj dobi djeca nastavljaju isticati površne činitelje, uključujući fizičke posljedice i vlastiti interes u odgovorima na moralne dileme što je u skladu s Piagetovom heteronomnom fazom i

Kohlbergovom pretkonvencionalnom razinom moralnosti. Postupno razumijevaju idealni reciprocitet te sve više naglašavaju namjere i očekivanja ljudi u moralnim dilemama, što je u skladu s Piagetovom autonomnom fazom i Kohlbergovom konvencionalnom razinom moralnosti.

Kognitivni razvoj preduvjet je socioemocionalnog razvoja i razvoja slike o sebi. Woolfolk i Perry (2014) navode kako tijekom predškolske dobi djeca razvijaju sustav pojma o sebi, više načina razumijevanja i predstavljanja sebe, kako drugima tako i sebi. Sustav pojma o sebi uključuje svijest o sebi, razumijevanje da dijete ima svoje jedinstvene misli, emocije i iskustva. Nadalje, svijest o sebi uključuje spoznaju da djetetovi postupci i emocije mogu utjecati na druge u njegovom okruženju. Ovo shvaćanje povezano je s razvojem osjećaja osobne aktivnosti kod djece, što je povezano sa samoevaluacijom i samoregulacijom, preostala dva procesa u sustavu pojma o sebi. William James (1890, prema Vasta i sur., 1998) ovaj subjektivni doživljaj postojanja naziva „ja“ ili egzistencijalni pojam o sebi i razlikuje ga od „mene“ ili empirijskog pojma o sebi, koji se odnosi na svijest da osoba ima objektivne karakteristike poput tjelesnog izgleda ili socijalnog statusa, kojih su svjesni i drugi ljudi. Pojavom govora djeca se počinju opisivati u obliku određenih kategorija, kao što su dobne i spolne skupine, a s tri godine u smislu ponašanja i unutarnjih stanja koja se često javljaju i prilično su stabilna tijekom vremena (Rathus, 2018). Papalia i Feldman (2011) navode kako djeca predškolske dobi razvijaju rudimentarnu teoriju uma, odnosno počinju razumijevati vlastita i tuđa psihološka stanja, uključujući sve veće razumijevanje namjera, ciljeva, emocija i želja, a kasnije i misli, uvjerenja i očekivanja. Santrock (2013) navodi kako je ovo razdoblje kada se djeca opisuju kroz konkretne, vidljive karakteristike, poput tjelesnog izgleda. U dobi između 4 i 5 godina, kada čuju da drugi koriste izraze psiholoških osobina i emocija, počinju ih uključivati u svoje vlastite samoopise. Međutim, korištenje konkretnih osobina u predškolskoj dobi, kao što je opisivanje sebe kao djevojčice ili dječaka, popraćeno je osnovnim razumijevanjem psiholoških atributa i stereotipa povezanih sa spolom. Tijekom školske dobi, posebno između 8. i 11. godine, djeca se sve više opisuju psihičkim karakteristikama i osobinama za razliku od konkretnijih samoopisa mlađe djece, a počinju uključivati i društvene aspekte, kao što su reference na pripadanje društvenim skupinama, u svoje samoopise.

I dok se svijest o sebi odnosi na znanje, tj. mentalnu sliku koju osoba ima o sebi, samovrednovanje se odnosi na to što osoba misli o sebi i svojim sposobnostima (Doherty i Hughes, 2014). Goodvin i suradnici (2015) ističu kako te prosudbe često proizlaze iz internalizacije povratnih informacija djeci značajnih osoba. Kada se, na primjer, neprikladno

ponašaju ili rješavaju izazovan zadatak, predškolska djeca su osjetljiva na implicitne ili eksplicitne standarde ponašanja koji se odražavaju u roditeljskim procjenama njihovog ponašanja. Roditeljske vrijednosti, očekivanja i uvjerenja također se prenose u mnogim drugim kontekstima. Svakodnevni razgovori između djece i njihovih roditelja sredstvo su za smislene lekcije o očekivanjima u ponašanju, emocionalnim reakcijama i uzročno-posljedičnim atribucijama. Stoga nije iznenađujuće da je samovrednovanje djece često slično vrednovanju njihovih majki. Woolfolk i Perry (2014) navode kako predškolska djeca obično imaju izrazito visoko samopoštovanje, odnosno samovrednovanje. Njihovo pozitivno samovrednovanje vjerojatno je rezultat problema s razlikovanjem između svoje idealne i realne kompetencije te ohrabrenja i podrške koju dobivaju od skrbnika i promatrača dok izvršavaju zadatke. Još jedan razlog izrazito visokog samovrednovanja je taj što predškolska djeca ne koriste socijalnu usporedbu pri procjeni svojih vještina, nego ih procjenjuju u odnosu na svoju vještinu u ranijoj dobi (Frey i Ruble, 1990). Tijekom školske dobi djeca sve češće koriste socijalnu usporedbu te dolazi do pada samovrednovanja, odnosno njegovog usklađivanja s mišljenjem drugih ljudi i objektivnijom izvedbom. Učestaliju primjenu socijalne usporedbe potiču kognitivni razvoj i društveni uvjeti karakteristični za školsku dob: škole češće koriste usporedbe koje se temelje na uspješnosti (za razliku od nagrada za pokušavanje u predškolskoj dobi), a u sportskim klubovima djeca su podijeljena u dobne skupine koje im bolje omogućuju usporedbu svojih sposobnosti sa sposobnostima svojih vršnjaka (Goodvin i sur., 2015). Tijekom školske dobi djeca počinju razlikovati svoje realno i idealno ja, što uključuje razlikovanje njihovih stvarnih kompetencija od onih koje žele imati, a to razlikovanje može dovesti do negativnog samovrednovanja (Santrock, 2013).

Samoregulacija, kao treći proces unutar sustava pojma o sebi, uključuje prijelaz s refleksnih reakcija tijekom novorođenačke dobi na sposobnost prepoznavanja i kontrole vlastitih misli i ponašanja (Burns i sur., 2017). Samoregulacija se odnosi na sposobnost praćenja i usmjeravanja vlastitog ponašanja i aktivnosti radi postizanja određenih ciljeva ili ispunjavanja zahtjeva drugih (Bukatko, 2008). Djeca s razvijenom samoregulacijom nalaze se na sredini kontinuuma između inhibiranosti i impulzivnosti te prikladno i fleksibilno odgovaraju na različite situacije u različitim kontekstima (Eisenberg i sur., 2004). Emocionalna samoregulacija označava proces pokretanja i kontrole intenziteta i trajanja unutarnjih osjećajnih stanja, fizioloških procesa povezanih s emocijama i ponašanja utemeljenog na emocijama (Eisenberg i sur., 1999). Djeca koja uspješno reguliraju vlastite emocije i ponašanje prihvaćenija su među vršnjacima i uspješnija u školi, za razliku od djece koja imaju slabo razvijenu samoregulaciju, koja je

povezana s negativnom emocionalnošću i neprikladnim ponašanjem (Sanson i sur., 2007). Aspekti samoregulacije pojavljuju se vrlo rano u životu, a emocionalna i bihevioralna samoregulacija ključna su postignuća u ranom socioemocionalnom razvoju (Eisenberg i sur., 2004). Rođenje označava početak prijelaza s vanjske na unutarnju samoregulaciju, pri čemu je na početku života ponašanje pod punom kontrolom vanjskih izvora (Doherty i Hughes, 2014). Uz individualne čimbenike, poput temperamenta i kognitivnih kapaciteta, roditelji i skrbnici igraju veliku ulogu u razvoju samoregulacije kod djece. Woolfolk i Perry (2014) navode kako tijekom dojenačke dobi roditelji i skrbnici reguliraju emocije svoje djece umirujući ih kada plaču i tješeci ih kada se boje. Kasnije, roditelji i skrbnici modeliraju odgovarajuće emocionalne odgovore i usmjeravaju ponašanje svoje djece u određenim okolnostima. Prilike za poticanje emocionalnog razumijevanja i samoregulacije djece često se pojavljuju u svakodnevnim razgovorima između roditelja i djece, u kojima roditelji mogu poboljšati emocionalno znanje djece, prenijeti očekivanja o prikladnom ponašanju i objasniti moguće posljedice neprikladnih emocionalnih i bihevioralnih odgovora. Vasta i suradnici (1998) navode kako se prvi znakovi samokontrole javljaju u trećoj godini života kada djeca počinju izražavati želju za samostalnim djelovanjem. Vanjska kontrola djece do te dobi uglavnom je uključivala verbalne upute roditelja, a od te dobi djeca, u potrazi za autonomijom, preuzimaju neke od istih regulirajućih naredbi. Nakon treće godine, samoregulacija postaje razrađenija te djeca razvijaju strategije kojima se odupiru iskušenjima s kojima se svakodnevno susreću. Schunk i Zimmerman (1997) iznijeli su model razvoja samoregulacije kroz četiri faze: promatranje, imitacija, samokontrola i samoregulacija. Djeca prvo promatraju kako druge osobe reguliraju svoje emocije i ponašanje. Zatim počinju imitirati druge osobe i postupno povećavaju samokontrolu nad svojim emocijama i ponašanjem. Pri suočavanju s izazovnim situacijama djeca koriste privatni govor, pri čemu sama sebi verbaliziraju korake rješavanja problema. Konačno, nakon što steknu potpunu kontrolu nad svojim emocijama i ponašanjem, djeca internaliziraju govor i strategije te mogu prilagoditi svoje postupke i reakcije različitim situacijama. Ovaj model sličan je procesu sociogeneze Vigotskog, usvajanju znanja ili vještina kroz socijalne interakcije. Vigotski je također smatrao da se samoregulacija razvija iz djetetovih socijalnih interakcija na način da roditelji prvo upravljaju ponašanjem djece, nakon čega djeca preuzimaju govorne upute roditelja radi usmjeravanja vlastitog ponašanja te onda taj usmjeravajući govor postupno internaliziraju u misli (Vasta i sur., 1998). Santrock (2013) navodi kako tijekom predškolske dobi dolazi do napretka u izražavanju, razumijevanju i reguliranju emocija. Također, dolazi do pojave samosvjesnih emocija poput ponosa, srama i krivnje. U dobi između 4. i 5. godine djeca pokazuju povećanu sposobnost razmišljanja o emocijama i razumiju da jedan događaj može



izazvati različite emocije kod različitih ljudi. Djeca školske dobi pokazuju rastuću svijest o potrebi regulacije emocija kako bi se zadovoljili društveni standardi. Također u ovom razdoblju pokazuju povećano emocionalno razumijevanje, značajno poboljšavaju svoju sposobnost potiskivanja ili prikrivanja negativnih emocija, koriste samoinicijativne strategije za preusmjeravanje emocija, imaju povećanu tendenciju uzimanja u obzir događaja koji dovode do emocionalnih reakcija i razvijaju sposobnost istinske empatije. Sanson i suradnici (2007) navode kako djeca sa slabo razvijenom samoregulacijom najčešće izazivaju negativne reakcije vršnjaka, odgojitelja i učitelja, što može pogoršati okruženje za učenje pozitivnih društvenih vještina. Eisenberg i suradnici (1999) ističu ulogu roditelja, odgojitelja i učitelja u poučavanju djece upravljanju emocijama i ponašanjem. Djeca koja su usvojila konstruktivne načine za suočavanje s negativnim emocijama vjerojatno će suosjećati s drugima, ponašati se na društveno prihvatljiv način te tako steći simpatije vršnjaka i odraslih. Djeci koja se ne nauče samoregulaciji prijete opasnost od raznih društvenih, školskih i emocionalnih problema (Eisenberg i sur., 1999). Naime, djeca sa slabo razvijenom samoregulacijom sklonija su ljutnji i iritiranosti u stresnim situacijama, teže se prilagođavaju novim rutinama i vjerojatno će agresivno reagirati u frustrirajućoj situaciji (Sanson i sur., 2007). Iako je i agresivnost uobičajen i važan dio dječjeg razvoja, koji povremeno služi prosocijalnim ciljevima, većina agresivnog ponašanja je antisocijalna i može dovesti do negativnih, kratkoročnih i dugoročnih posljedica.

Istraživanja djece, koja su se tradicionalno provodila u okviru razvojne psihologije i pedagogije, djetinjstvo su promatrala kao razvojnu fazu te su se bavila otkrivanjem razvojnih zakonitosti. Rezultati tih istraživanja ukazuju na značajnost ranog razvoja o čemu svjedoči univerzalno prihvaćena ideja da je rani razvoj važniji od kasnijeg. Produljeno vrijeme fizičke nezrelosti djeteta ima adaptivnu funkciju jer mu omogućuje potrebno vrijeme za usvajanje znanja i vještina za uspješno sudjelovanje u zajednici. Istraživanja su također pokazala kako mozak najviše raste tijekom djetinjstva te pokazuje mnogo više plastičnosti nego u kasnijim razdobljima. Kada je riječ o moralnom razvoju, između šeste i jedanaeste godine dolazi do internalizacije normi dobrog ponašanja te prosocijalnih standarda. Tijekom predškolske dobi djeca razvijaju sustav pojma o sebi, koji često proizlazi iz internalizacije povratnih informacija djeci značajnih osoba. U ovom razdoblju dolazi i do značajnog porasta samokontrole ponašanja i emocija, što je rezultat kognitivnog razvoja i ispunjavanja očekivanja socijalne okoline. Djeca koja ne razviju regulaciju vlastitih emocija i ponašanja u većem su riziku od vršnjačkog odbacivanja i razvoja agresivnog ponašanja. Ovi rezultati značajni su u svjetlu prevencije

nepoželjnih oblika ponašanja, koje je lakše korigirati tijekom djetinjstva, prije nego li se ono stabilizira kao normativno ponašanje ponašanje djeteta.

Na temelju iznesenog može se zaključiti kako je djetinjstvo koncept koji je već u prapovijesti. Međutim, promjenjivi odnos odraslih prema djeci kroz povijest svjedoči kako je djetinjstvo socijalni konstrukt. Pitanja definicije djeteta i djetinjstva su podložna znanstvenoj analizi jer ne postoji njihova jednoznačna definicija. Naime, različito vrijeme i različita geografska područja uvjetovat će i različit odnos prema djeci i djetinjstvu, a time i njihove definicije. Na primjer, koje su sličnosti i razlike u usporedbi života današnje djece u Hrvatskoj s djecom u Eritreji? Ili u usporedbi s djecom kmetova u feudalnoj Hrvatskoj? Lenzen (1994, prema Bašić, 2011) je pokušavajući definirati *dijete* došao do zaključka da odgovor na to pitanje leži u predodžbi normalnog djeteta od strane odraslih. Zapravo se govori o tome što *dijete* treba biti, a ne ono što *dijete* jest (Bašić, 2011). Prema definiciji koju su iznijeli Prout i James (1997), djetinjstvo je društvena konstrukcija i kao takvo pruža interpretativni okvir za kontekstualizaciju prvih godina ljudskog života. Djetinjstvo, za razliku od biološke nezrelosti, nije ni prirodno ni univerzalno obilježje ljudskih skupina, već se pojavljuje kao specifična strukturalna i kulturna komponenta mnogih društava. Također, dijete nije samo pasivni subjekt socijalnih struktura i procesa, nego ono je i mora se promatrati kao aktivno u izgradnji i određivanju vlastitog društvenog života, života onih oko njega i društva u kojemu živi (James, 2010; Prout i James, 1997). Corsaro (2015) također ističe kako su djeca aktivni i kreativni društveni akteri koji stvaraju vlastite i jedinstvene dječje kulture, a istodobno pridonose stvaranju društava odraslih. Za istog autora, djetinjstvo je socijalno konstruirano razdoblje u kojemu djeca žive svoj život. Ono je strukturalni oblik u smislu kategorije ili dijela društva, poput društvenih klasa ili dobnih skupina, kojeg su djeca članovi i nositelji. Slunjski i suradnici (2012) navode kako se dijete suvremeno shvaća kao socijalni subjekt koji aktivno utječe na svoj razvoj, odgoj i učenje, ima svoju kulturu i svoje mišljenje i sposobno je planirati i organizirati mnoge vlastite aktivnosti i putem njih razvijati svoje potencijale. Autori dodaju kako je dijete također društveno biće koje je u interakciji sa svojom okolinom, a djetinjstvo definiraju kao proces socijalne konstrukcije, u kojem djeca i odrasli zajedno sudjeluju i kojeg zajedno stvaraju (Slunjski i sur., 2012).

Navedene definicije impliciraju da je, osim biološke nezrelosti, malo onoga što se povezuje s djecom ili djetinjstvom univerzalno, sigurno ili nepromjenjivo. Umjesto toga, djetinjstvo se izgrađuje ili konstruira u društvu i zauzimaju ga mladi ljudi na isti način na koji odrasli zauzimaju različite društvene uloge koje su im dostupne (na primjer, roditelj i/ili radnik). Prema

tome, značenje i iskustvo djetinjstva mijenjalo se i mijenjat će se tijekom vremena, čak i unutar generacija i između kultura, kako se društvo u koje je ugrađeno mijenja i razvija.

Socijalna i osobna konstrukcija djetinjstva mogu različito djelovati na razvoj fizički agresivnog ponašanja djece jer o odnosu odraslih prema djeci ovisi i broj rizičnih i zaštitnih čimbenika koji se nalazi u okolini djeteta. Naime, različite zajednice, ali i roditelji unutar tih zajednica, imaju različite standarde kada je riječ o društveno prihvatljivom ponašanju djece te različite oblike sankcioniranja nepoželjnog ponašanja. Ukoliko odrasta u obitelji ili zajednici koja mu šalje poruke o prihvatljivosti fizički agresivnog ponašanja, vjerojatno će i samo dijete preuzeti takav obrazac ponašanja. Također, dijete može snositi različite posljedice za svoje ponašanje ovisno o percepciji njegove zrelosti od strane društva ili roditelja. Primjerice, neki roditelji fizički agresivno ponašanje svojeg djeteta ne sankcioniraju i opravdavaju njegovom nezrelošću u dobi od 7 godina, dok drugi roditelji sankcioniraju fizički agresivno ponašanje svojeg djeteta u dobi od 4 godine jer smatraju da je tada već razvilo određenu samoregulaciju i treba snositi posljedice za neprikladno ponašanje. Šire gledano, u Hrvatskoj i većini zemalja Europske unije kaznena odgovornost započinje s 14 godina jer se smatra da prije te dobi djeca nisu ubrojiva, odnosno nisu sposobna donositi pravilne odluke i razumno upravljati svojim postupcima, dok je u Velikoj Britaniji dijete kazneno odgovorno već s 10 godina.

## 2.2. Agresija: određenje pojma, vrste i teorije agresivnosti

Riječ *agresija* prijevod je latinske riječi *aggressio* i označava „napad“ (Brozović, 1999), dok je sam pojam nastao kao izvedenica latinske riječi *aggredi* („ad“ + „gradior“) što znači „pristupiti komu, navaliti“ (Klaić, 1981). Kada je riječ o definiciji pojma agresije, različiti autori iznose slične definicije, uz određeno neslaganje oko namjere nanošenja štete kao obilježja agresivnog ponašanja. Fromm (1986a) agresijom naziva sva djela koja uzrokuju ili imaju namjeru uzrokovati štetu drugoj osobi, životinji ili neživom predmetu. Bandura (1978) navodi kako se agresija općenito definira kao ponašanje koje rezultira osobnom povredom ili fizičkim uništenjem, ali da procjena destruktivnog ponašanja kao agresivnog ovisi o subjektivnoj procjeni namjere počinitelja takvog ponašanja. Žužul (1989: 49) analizira nekoliko definicija agresije, a zatim iznosi vlastitu definiciju prema kojoj agresiju definira „kao svaku reakciju (fizičku ili verbalnu) izvedenu s namjerom da se nekom drugom nanese šteta ili povreda bilo koje vrste, bez obzira je li ta namjera do kraja realizirana“. Potkonjak i Šimleša (1989, str. 6) u Pedagoškoj enciklopediji agresiju definiraju kao „ponašanje kojemu je u osnovi namjera da se nekome nanese šteta.“ Anderson i Bushman (2002) definiraju agresiju kao svako ponašanje usmjereno prema drugom pojedincu koje se provodi s neposrednom namjerom nanošenja štete. Uz dodatak da počinitelj mora vjerovati da će ponašanje naštetiti pojedincu prema kojemu je usmjereno, te da je taj pojedinac motiviran izbjeći to ponašanje (agresiju). Slično glasi i definicija koju su iznijeli Aronson i suradnici (2005, str. 417), a prema kojoj je agresija „namjerni postupak kojem je cilj nanošenje štete ili uzrokovanje boli. Postupak može biti fizički ili verbalni; može uspjeti u ostvarenju cilja ili ne. Svejedno se radi o agresiji“. Bouillet i Uzelac (2007: 214) definiraju agresivno ponašanje kao „širok raspon specifičnih ponašanja kojima je zajedničko obilježje moguće nanošenje štete ili povrede drugim osobama ili stvarima te namjera da se nanese šteta.“ Bauman (2015) definira agresiju kao ponašanje koje ima namjeru drugome nanijeti štetu, a istu definiciju navodi i Bushman (2018), pri čemu ističe kako ona ima 4 obilježja. Prvo, agresija je vidljivo ponašanje (na primjer, psovanje ili udaranje). Drugo, agresija uključuje barem dvoje ljudi, što znači da samoubojstvo nije oblik agresije. Treće, agresija je namjerno ponašanje. Četvrto, žrtva agresije želi izbjeći štetu. Prema tome, mazohizam nije oblik agresije jer mazohist želi osjetiti bol; samoubojstvo također nije oblik agresije jer se osoba želi ozlijediti. Međutim, ponašanja koja imaju namjeru nekome nanijeti štetu, ali u tome nisu bila uspješna, smatraju se agresivnima – na primjer, neprecizna upotreba vatrenog oružja smatra se agresijom. Ova definicija agresije nije u skladu s definicijom agresije koju je prihvatila Svjetska zdravstvena organizacija (Krug i sur., 2002), a prema kojoj agresija

uključuje štetna ponašanja usmjerena prema samome sebi te stoga ne mora uključivati barem dvoje ljudi.

S druge strane, Za Erona (1987) je agresija čin koji dovodi do ozljede ili iritacije druge osobe. Ramirez (1996) definira agresiju kao vanjsko djelovanje, odnosno uočljivo ponašanje koje nanosi štetu bilo kojoj meti. Loeber i Hay (1997) definiraju agresiju kao ponašanje koje uzrokuje ili prijeti uzrokovanjem fizičkih ozljeda drugima. Isti autori ističu kako uključivanje namjere u definiciju agresije opterećuje samu definiciju jer drugi ljudi ne mogu uočiti namjeru, a i sami počinitelji agresije je često poriču.

Međutim, isključivanjem namjere iz definicije agresivnog ponašanja svako se nanošenje štete, pa i ono slučajno, može smatrati agresijom. Prema takvom shvaćanju, smrt navijačice Dodgersa, koju je 2018. godine tijekom utakmice između San Diego Padres i Los Angeles Dodgersa pogodila i usmrtila zalutala bejzbol loptica, može se okarakterizirati kao agresivan čin igrača Padres. Naime, nakon što je igrač Padres palicom udario lopticu, ona je promašila teren, odbila se od ploče prve baze, preletjela zaštitnu mrežu te udarila navijačicu u glavu dok je sjedila u gledalištu. Nakon udarca došlo je do krvarenja u mozgu i njene smrti (Weinbaum, 2019). Upravo zbog apsurdnosti ovakvih situacija postoji potreba za uvođenjem namjere u definiciju agresije. Prema tome, agresiju možemo definirati kao namjerno nanošenje ili pokušaj nanošenja štete samome sebi, drugim osobama ili objektima.

Žužul (1989) ističe kako se pojmovi agresija i agresivnost često tretiraju kao sinonimi, a do toga dolazi jer pojam agresivnost ima dvostruko značenje. Prema prvom značenju, odnosi se na stečenu sklonost da se u ambivalentnim, kompetitivnim i konfliktnim situacijama reagira s agresijom (Bosanac i sur., 1977), dakle predstavlja stečenu karakteristiku interpersonalnog reagiranja (Potkonjak i Šimleša, 1989). Prema drugom značenju, koristi se kao opći naziv za fenomen agresivnosti te je u toj upotrebi agresija, kao ponašajni čin, dio općeg pojma agresivnosti. Iz tog razloga pri navođenju teorija u pravilu se govori o teorijama agresivnosti pa se u tom slučaju pojmu agresivnosti daje drugo značenje (Žužul, 1989). Pri analizi koncepta agresije, važno je analizirati i obilježje agresije kao isključivo negativnog ponašanja. Kao što je već navedeno, nanošenje štete zajedničko je obilježje svim definicijama agresije, a samim time agresija je uvijek štetno ponašanje. Međutim, postoje situacije u kojima je agresivno ponašanje opravdano, pa čak i poželjno, i u kojima se agresija promatra kao pozitivno ponašanje. Osobu A koja je pred nadolazećim automobilom gurnula osobu B, pri čemu je osoba B zadobila ogrebotine, te joj na taj način spasila život nećemo smatrati agresivnom. Stomatolog pri vađenju ili popravljaju zuba mora upotrijebiti određenu silu i pri tome nanosi bol pacijentu,

ali se taj čin ne smatra agresivnim. Slično je i s osobom koja je u samoobrani ranila provalnika u svojem domu, policajcem koji je vatrenim oružjem riješio talačku krizu ili sinom koji je svladao oca tijekom obiteljskog nasilja. Agresija je u ovim slučajevima bila korisna i/ili nužna. U slučaju stomatologa postoji i suglasnost pacijenta. Čak se i društveno uređenje te javni red i mir temelje na primjeni agresije, a službenici kojima je povjereno čuvanje javnog reda i poretka dobivaju odlikovanja za agresivno ponašanje u određenim situacijama. Prema tome, postoje situacije u kojima je agresivno ponašanje društveno opravdano kao korisno i nužno. Međutim, izvan konteksta navedenih situacija, sva prethodno agresivna ponašanja (guranje, nanošenje boli, ranjavanje) smatraju se negativnima.

Nasilje je pojam koji je po svojem značenju najbliži agresiji te se ta dva pojma nerijetko koriste kao sinonimi. Svjetska zdravstvena organizacija definira nasilje kao namjernu upotrebu fizičke sile ili moći prijetnjom ili akcijom prema samome sebi, prema drugoj osobi, grupi ljudi ili čitavoj zajednici, a što može rezultirati ili rezultira ozljedom, smrću, psihološkim posljedicama, nerazvijenošću ili deprivacijom (Krug i sur., 2002). Ovakva definicija nasilja potpada pod užu, minimalističku koncepciju nasilja (Bufacchi, 2005). *Minimalisti* gledaju na nasilje u smislu upotrebe fizičke sile i tjelesnih posljedica. Minimalistička koncepcija nasilja kritizirana je jer ne uzima u obzir šire socijalne kontekste u kojima se nasilje događa, druge posljedice osim fizičkih (posebno psihološke) i mogućnost da nasilni ishodi nisu namjerni. Nadalje, ističe se da svako nasilje ne zahtijeva fizičku silu, a primjer za to je trovanje ili povlačenje okidača na oružju. S druge strane nalaze se zagovornici opsežne koncepcije nasilja, koji proširuju definiciju nasilja uključujući u nasilje sve činiove koje je moguće izbjeći, a koji otežavaju ljudsku realizaciju, krše prava integriteta osobe i često se ocjenjuju u smislu ishoda, a ne namjere (Ray, 2018). Na tom tragu Jackman (2002) predlaže generičku definiciju prema kojoj se nasilje može definirati kao radnje koje nanose, prijete nanošenjem ili uzrokuju ozljede. Radnje mogu biti tjelesne, pismene ili verbalne, psihološke, materijalne ili socijalne. Širu koncepciju nasilja prema ovoj definiciji moguće je izjednačiti s definicijama agresije koju su iznijeli Bandura (1978), Ramirez (1996) te Loeber i Hay (1997), jer ne uključuje pojam namjere. Potrebno je naglasiti kako agresivno ponašanje ne isključuje fizičke oblike nasilja, ali se uglavnom odnosi na manje ekstremna namjerna ponašanja koja mogu uzrokovati negativne psihološke i/ili fizičke posljedice po druge (Orpinas i Horne, 2005). Prema tome, svako nasilje je oblik agresivnog ponašanja, jer je svako nasilno ponašanje ujedno i agresivno ponašanje. Međutim, sva agresivna ponašanja nisu ujedno i nasilje.

### 2.2.1. Vrste agresivnog ponašanja

U svojoj definiciji agresije Aronson i suradnici (2005) navode i različite oblike agresije, fizičku i verbalnu agresiju. Nijedna klasifikacija agresivnih ponašanja nije savršena niti općeprihvaćena, a dvije najčešće primjedbe odnose se na: (1) nepostojanje jasne granice između kategorija, s obzirom da se neka agresivna ponašanja mogu uključiti u više od jedne kategorije; (2) činjenicu da agresivni čin često uključuje agresivna ponašanja iz nekoliko kategorija (Orpinas i Horne, 2005). Prva klasifikacija, prema svrsi agresije, dijeli agresivno ponašanje na instrumentalno ili proaktivno te na hostilno ili reaktivno. Ovu klasifikaciju uveo je Feshbach (1964, prema Žužul, 1989), pri čemu je umjesto pojma hostilne agresije koristio pojam ekspresivne agresije. Instrumentalna agresija je namjerni i neemocionalni napad kako bi se ostvario neagresivan cilj. Svrha te agresije nije nanošenje štete, nego ostvarivanje potrebe ili želje za određenim predmetom ili društvenom nagradom. Hostilna agresija javlja se kao reakcija na frustraciju ili provokaciju te se njome želi nanijeti bol drugoj osobi (Berk, 2015). Slično kao i prethodni autori, Berkowitz (1993, prema Aronson i sur., 2005) razlikuje neprijateljsku i instrumentalnu agresiju. Englander (2007, prema Ray, 2018) razlikuje instrumentalnu i ekspresivnu agresiju, pri čemu je ekspresivna agresija način postizanja unutarnjeg zadovoljstva. Ekspresivna agresija je manje usmjerena na ostvarenje određenog cilja te je iz tog razloga opasnija (Ray, 2018). Skinner (1969, prema Žužul, 1989) razlikuje filogenetsku i ontogenetsku agresivnost. Filogenetska agresija praćena je reakcijama autonomnog živčanog sustava te ima biološku vrijednost jer omogućava preživljavanje osobe. Skinner tako izjednačava napad rasrdene osobe s hranjenjem gladne osobe. Ontogenetska agresija ne predstavlja normalnu biološku reakciju jer je ona stečena kroz individualno iskustvo osobe, ponajviše uvjetovanim učenjem. Slično razlikovanje agresije iznosi i Erich Fromm (1986a), pri čemu on koristi termine benigne i maligne agresije. Benignu agresiju definira kao biološki adaptivnu agresiju koja je odgovor na ugrožavanje vitalnih interesa – filogenetski je programirana, zajednička je životinjama i ljudima, nije spontana i samorastuća, nego reaktivna i defenzivna te teži uklanjanju ugroženosti kroz uklanjanje ili uništavanje njenog izvora (Fromm, 1986a). Malignu agresiju definira kao biološki neadaptivnu, čija svrha nije obrana od ugroženosti, nego užitak – isključiva je karakteristika čovjeka, biološki je štetna jer narušava napadnutu osobu i napadača, nije instinkt, nego ljudski potencijal ukorijenjen u uvjetima ljudske egzistencije (Fromm, 1986a). Moeller (2001) proširuje podjelu agresije na tri vrste na način da odvaja reaktivnu agresiju od hostilne. Hostilnu agresiju definira kao agresiju kojoj je primarni cilj nanijeti štetu žrtvi. Instrumentalnu agresiju definira kao upotrebu sile za ostvarivanje neagresivnih ciljeva, a primjer je dijete koje udaranjem drugom djetetu uzima

novac. Reaktivnu agresiju definira kao agresivni odgovor na podražaj iz okoline – događaj ili ponašanje (Moeller, 2001).

Druga klasifikacija, prema usmjerenosti agresije, agresivno ponašanje dijeli na (Krug i sur., 2002):

1. intrapersonalna agresija – usmjerena prema samome sebi; primjeri su samoozljeđivanje, pokušaj samoubojstva i samoubojstvo;
2. interpersonalnu agresija – usmjerena od jedne osobe prema drugoj, pri čemu druga osoba može biti stranac, poznanik, član obitelji ili partner/ica;
3. kolektivna agresija – čini ju grupa ljudi, institucije ili vlade, a agresivni činovi mogu biti socijalne, političke ili ekonomske prirode.

Hinde i Groebel (1989) navode kako se u istraživanjima s djecom navode 4 oblika agresije, povezana s motivacijom:

1. instrumentalna ili specifična agresija – usmjerena stjecanju ili zadržavanju određenih predmeta, pozicija ili pristupa poželjnim aktivnostima;
2. hostilna ili zadirkujuća agresija – primarno je usmjerena provociranju ili povrjeđivanju druge osobe;
3. obrambena ili reaktivna agresija – izazvana djelima drugih;
4. agresivna igra – uključuje namjerne pokušaje nanošenja ozljeda koje eskaliraju iz fizičkih igara.

Najčešća klasifikacija agresivnog ponašanja temelji se na prirodi agresivnog čina, pri čemu Coloroso (2004) razlikuje fizički agresivno ponašanje, verbalno agresivno ponašanje i relacijsko agresivno ponašanje. Ova klasifikacija se proširuje uvođenjem i četvrte vrste agresije, a to je seksualno agresivno ponašanje. Dakle, prema prirodi agresivnog čina koristi se sljedeća klasifikacija (Orpinas i Horne, 2005):

1. fizički agresivno ponašanje – namjerna upotreba fizičke sile koja može dovesti do štete, ozljede, invalidnosti ili smrti; primjeri fizički agresivnog ponašanja uključuju ubojstvo, oružani sukob, udaranje, guranje, čupanje, štipanje, paljenje, gađanje predmetima, otkimanje i uništavanje odjeće ili imovine;
2. verbalno agresivno ponašanje – namjerna upotreba riječi koje mogu nanijeti psihološku ili emocionalnu štetu, primjeri verbalno agresivnog ponašanja uključuju prijete



fizičkim nasiljem, vikanje, ucjene, prisilu, omalovažavanje, vrijeđanje ili nazivanje pogrđnim imenima, ismijavanje i poticanje drugih na tučnjavu;

3. relacijsko agresivno ponašanje – ponašanja koja nanose štetu odnosu između drugih ljudi, primjeri relacijskog agresivnog ponašanja su isključivanje iz grupe, isključivanje iz aktivnosti, širenje tračeva, ogovaranje, otkrivanje osobnih podataka, izoliranje, ignoriranje;
4. seksualno agresivno ponašanje – svaka nepoželjna riječ ili ponašanje seksualne prirode, primjeri seksualno agresivnog ponašanja uključuju silovanje i pokušaj silovanja, prisilu na radnje seksualne konotacije, širenje tračeva seksualne konotacije, voajerstvo, pisanje grafitu seksualne prirode, seksualne komentare, prijedloge, geste i izraze lica, štipanje, diranje, hvatanje, skidanje odjeće.

Još jedan klasifikacijski pristup navodi Olweus (1998), koji razlikuje izravno i neizravno agresivno ponašanje. Izravno agresivno ponašanje podrazumijeva razmjerno otvorene napade na žrtvu poput fizički agresivnog ponašanja, verbalno agresivnog ponašanja i seksualno agresivnog ponašanja. Neizravno agresivno ponašanje podrazumijeva manje vidljiv oblik agresije poput relacijskog agresivnog ponašanja (Olweus, 1998).

Essau i Conradt (2006), slično Olweusu, govore o otvorenoj i prikrivenoj agresiji. Otvorenu agresiju definiraju kao otvoreni čin sukobljavanja povezan s fizičkim nasiljem, a kao primjer navode fizičke obračune, teroriziranje drugih i uporabu oružja s namjerom nanošenja štete. Prikrivenu agresiju definiraju kao prikrivene činove. Primjeri prikrivene agresije vide se u krađi, podmetanju požara, apsentizmu iz škole ili kuće (Essau i Conradt, 2006). Moeller (2001) dijeli agresiju na *normalnu* agresiju, koja je dio odrastanja, i *abnormalnu* agresiju. Moeller ne navodi precizne granice između tih dviju vrsta agresije, nego nudi smjernice za razlikovanje, pri čemu abnormalno agresivno ponašanje:

1. kvalitativno odstupa od normalnih oblika agresije – na primjer, naguravanje i verbalne razmirice su uobičajene pojave kod djece predškolske i mlađe školske dobi, dok bi se podmetanje požara ili mučenje životinja smatralo abnormalnim;
2. kvantitativno odstupa od normalnih oblika agresije svojom učestalošću, intenzitetom ili trajanjem – na primjer, normalno je da sukobi kod djece predškolske dobi traju otprilike jednu minutu, dok bi bilo abnormalno kada bi agresivan čin predškolskog djeteta trajao pet minuta;

3. značajno odstupa od onoga što se smatra normalnim za djecu slične razvojnoj dobi i istog spola – na primjer, bijesni ispadi su normalni u predškolskoj dobi, ali su abnormalni za djecu u osnovnoj školi;
4. značajno odstupa u broju različitih agresivnih ponašanja – na primjer, uobičajeno je da se djeca ograniče na udarce rukama, dok bi abnormalno bilo da se udaraju rukama, nogama, različitim predmetima, grizu, čupaju, koriste oružje;
5. ometa različita područja dječjeg razvoja – na primjer, školski uspjeh, prihvaćenost u razredu ili odgojnoj skupini;
6. štetno utječe na tuđe ponašanje ili tuđu imovinu – na primjer, učestalo agresivno ponašanje može onemogućiti normalan rad u razredu, a podmetanje požara može nanijeti veliku štetu nekome.

S obzirom da je u fokusu rada fizički agresivno ponašanje, koristit će se klasifikacija prema prirodi agresivnog čina koju navode Orpinas i Horne (2005), ali i koja je najčešća u konkretnim istraživanjima ili analizama postojećeg stanja u društvu.

#### **2.2.1.1. Fizički agresivno ponašanje**

Iako je verbalno agresivno ponašanje najučestaliji oblik agresivnog ponašanja, fizički agresivno ponašanje, zbog vidljivih posljedica koje ostavlja, izaziva najveću zabrinutost. Prema procjeni Svjetske zdravstvene organizacije oko milijun i šesto tisuća ljudi umrlo je od posljedica fizičke agresije u 2000. godini. Gotovo polovica ovog broja (815 000) otpada na samoubojstva, gotovo trećina (520 000) na ubojstva, a petina (310 000) ih je stradala u ratovima (Krug i sur., 2002). Prema izvještaju iste organizacije za 2019. godinu došlo je do pada stope fizičke agresije. Naime, u 2019. godini zabilježeno je oko 700 000 samoubojstava i oko 475 000 ubojstava (Svjetska zdravstvena organizacija, 2021). Prema podacima Eurostata, u 2019. godini u policijskim izvještajima zabilježeno je 3 875 ubojstava na razini Europske Unije, što je najniža razina i pad od 32 posto u odnosu na 2008. godinu kada je zabilježeno 5 676 ubojstava (Eurostat, 2021a). Prema istom izvoru, u Hrvatskoj je u 2019. godini zabilježeno 33 ubojstva, što je porast u odnosu na 2018. godinu kada ih je zabilježeno 24, najmanje u promatranom razdoblju od 2008. godine (Eurostat, 2021a). Tijekom 2019. godine u Europskoj Uniji je zabilježeno 642 500 napada, pri čemu se napad definira kao namjerno ili nesmotreno fizičko djelovanje koje za posljedicu ima ozbiljne tjelesne ozljede, što je porast od 11 posto u odnosu na 2014. godinu u kojoj je zabilježeno 577 400 napada (Eurostat, 2021a). U Hrvatskoj je zabilježeno 736 napada u 2019. godini što je neznatan rast s usporedbom na 2018. godinu kada ih je bilo 733, a značajan pad u odnosu na 2010. godinu kada ih je zabilježeno 986 (Eurostat, 2021b).

Ove statistike ne prikazuju nužno stvaran broj ljudi koji su doživjeli fizički agresivno ponašanje. Naime, svi fizički napadi ne uzrokuju ozljede dovoljno ozbiljne da zahtijevaju liječničku pomoć i na taj način uđu u statistiku. Čak i ozbiljnije ozljede koje zahtijevaju liječniku pomoć u nekim državama ne ulaze u statistiku zbog nerazvijenosti ili izostanka sustava za praćenje fizički agresivnog ponašanja. Veliki udio onoga što je poznato o rasprostranjenosti fizički agresivnog ponašanja bez smrtnog ishoda dolazi iz istraživanja različitih populacija. Na primjer, Devries i suradnici (2013) proveli su meta-analizu o nasilju u partnerskim vezama, koja je uključivala 141 istraživanje iz 81 zemlje. Rezultati meta-analize pokazali su da je globalno, u 2010. godini, 30 posto žena starijih od 15 godina barem jednom u životu doživjela je fizičko i/ili seksualno nasilje od strane svojeg muža ili partnera. Slični rezultati dobiveni su i globalnim istraživanjem nasilja u partnerskim vezama iz 2018. godine (Svjetska zdravstvena organizacija, 2021). Naime, i prema tom istraživanju otprilike 30 posto žena u dobi između 15 i 49 godina barem jednom u životu doživjelo je fizičku i/ili seksualnu agresiju od strane svojeg muža ili partnera. U posljednjih 12 mjeseci fizičku i/ili seksualnu agresiju od strane svojeg muža ili partnera doživjelo je 13 posto žena iste dobi (Svjetska zdravstvena organizacija, 2021). Rawlings i Siddique (2020) analizirale su podatke dobivene u 54 istraživanja iz 32 različite zemlje u razvoju u razdoblju od 2000. do 2016. godine. Prema tim podacima, oko 60 posto žena u dobi između 18 i 49 godina, a koje su bile u braku, doživjelo je obiteljsko nasilje.

Kada su u pitanju mladi, prema izvještaju UNICEF-a (2017) svakih 7 minuta negdje u svijetu jedan adolescent smrtno strada od posljedica nasilja. U 2015. godini nasilje je uzelo život oko 82 000 adolescenata u svijetu, pri čemu su adolescenti u dobi od 15 do 19 godina tri puta izloženiji nasilnoj smrti od adolescenata u dobi od 10 do 14 godina (UNICEF, 2017). Također, za adolescente muškog spola u dobi od 15 do 19 godina interpersonalno nasilje je drugi najčešći uzrok smrti, nakon prometnih ozljeda (UNICEF, 2017). Što se tiče fizičkog vršnjačkog nasilja u školi, prema istraživanju Global School-based Student Health Survey (GSHS), koje se svakih 3 do 5 godina provodi u 96 zemalja izvan Europe i Sjeverne Amerike, 16 posto viktimizirane djece bilo je udarano, gurano ili zatvarano, što fizički vršnjačko nasilje čini jednim od dva najučestalija oblika vršnjačkog nasilja (engl. *bullying*) (UNESCO, 2019). Prema istom istraživanju, 31 posto učenika bilo je barem jednom fizički napadnuto tijekom protekle godine, a 36 posto učenika barem je jednom sudjelovalo u tučnjavi s drugim učenikom. Deset posto učenika je tijekom protekle godine nekoliko puta sudjelovao u tučnjavi s drugim učenikom, a u istom je razdoblju 9 posto učenika bilo fizički napadnuto 4 ili više puta (UNESCO, 2019). S druge strane, prema istraživanju Health Behaviour in School aged Children study (HBSC), koje

se svake 4 godine provodi u 48 europskih zemalja te Izraelu i Sjevernoj Americi, fizičko vršnjačko nasilje na zadnjem je mjestu što se tiče učestalosti oblika vršnjačkog nasilja (UNESCO, 2019). Prema PISA istraživanju, provedenom u 72 zemlje, oko 4 posto učenika izjavilo je kako je u proteklih godinu dana više puta mjesečno bilo gurano, udarano ili zatvarano (UNESCO, 2019). Prema meta-analizi koju su na 337 članaka proveli Moody i suradnici (2018) u Sjevernoj Americi medijan prevalencije doživljenog fizičkog zlostavljanja za dječake iznosio je 24 posto, a za djevojčice 22 posto. Prema istom istraživanju, u Europi je medijan prevalencije fizičkog zlostavljanja značajno veći za dječake (27 posto) nego za djevojčice (12 posto). Nadkarni i suradnici (2015) proveli su istraživanje u Indiji na uzorku od 3663 ispitanika u dobi od 16 do 24 godine te utvrdili da se 10 posto ispitanika fizički agresivno ponašalo u proteklih godinu dana, pri čemu je prevalencija fizički agresivnog ponašanja bila značajno niža među djevojkama nego mladićima. Prema istraživanju provedenom u Meksiku na uzorku od 11 816 mladih u dobi od 12 do 17 godina 10 posto ih je doživjelo fizički napad u proteklih godinu dana. Među mladima koji su bili fizički napadnuti, 35 posto ih je fizički napad doživjelo 3 ili više puta (Frias i Finkelhor, 2017). Prema istraživanju provedenom u Sjedinjenim Američkim Državama, na nacionalnom uzorku od 14 041 ispitanika u dobi od 14 do 17 godina, 36 posto učenika je barem jednom sudjelovalo u tučnjavi u proteklih godinu dana (Eaton i suradnici, 2008). Istim istraživanjem utvrđeno je kako je u proteklih godinu dana 4 posto učenika tražilo liječničku pomoć zbog ozljeda dobivenih u tučnjavi. Istraživanje provedeno na nacionalnom uzorku u Portugalu pokazalo je kako je oko 8 posto mladih u dobi između 15 i 19 godina sudjelovalo u tučnjavi u proteklih mjesec dana (Sousa i sur., 2010). Prema istraživanju provedenom u Engleskoj na uzorku od 4187 mladih u dobi od 11 do 16 godina, 41 posto mladih je mjesečno barem jednom sudjelovalo u tučnjavi (Sheperd i suradnici, 2006).

Kada je riječ o fizičkoj agresiji mladih u Hrvatskoj, Sušac i suradnici (2016) proveli su istraživanje na nacionalno reprezentativnom uzorku od 3470 učenika u dobi od 11, 13 i 16 godina. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako je 46 posto djevojčica i 54 posto dječaka bilo uključeno u fizičko vršnjačko nasilje bilo kao žrtva, počinitelj ili počinitelj-žrtva. Bašić i suradnice (2001) provele su istraživanje na reprezentativnom nacionalnom uzorku od 964 učenika osnovne škole iz 8 gradova Republike Hrvatske. Rezultati su podijeljeni u 5 kategorija, *od nikada se tako ne ponaša do gotovo uvijek se tako ponaša*. Prema rezultatima istraživanja 40 posto učenika nikada nije guralo djecu koja im smetaju da dođu do nečega, dok ih je 9 posto to činilo često, a 4 posto gotovo uvijek. Nešto manje od polovice učenika, njih 40 posto, nikada se nije potuklo ukoliko ih je netko izazivao, 10 posto se često potuklo, a 8 posto ih se gotovo

uvijek potuklo ako ih je netko izazivao. Većina učenika, 74 posto, nikada nije otimalo igračke drugoj djeci. Većina djece, 63 posto, nikada nisu započela tučnjavu s drugom djecom, 5 posto djece to je činilo često, dok je 2 posto djece gotovo uvijek započinjalo tučnjavu s drugom djecom. Kada je riječ o uništavanju igračaka, 82 posto djece to nikada nije činilo. Istraživanje koje je provela Velki (2008) na uzorku od 183 učenika Ekonomske i upravne škole Osijek pokazalo je kako je 28 posto ispitanika bilo izloženo fizičkoj agresiji. Istraživanje koje su provele Velki i Vrdoljak, (2013), na uzorku od 262 učenika od petog do osmog razreda iz dvije osnovne škole u Slavoniji (jedna u Osijeku, druga u Županji), pokazalo je kako je 24 posto učenika doživjelo fizički agresivno ponašanje nekoliko puta u mjesec dana. Livazović i Vranješ (2012), na uzorku od 105 učenika 5. i 7. razreda osnovne škole, utvrdili su kako je 23 posto rješavalo svoje probleme fizički agresivnim ponašanjem.

Broj istraživanja koja se bave problemom fizički agresivnog ponašanja djece predškolske dobi daleko je manji nego u starijim populacijama. Jansen i suradnici (2012) proveli su istraživanje na reprezentativnom uzorku od 6 379 nizozemske djece u dobi od 5 do 6 godina, a podatke o agresivnom ponašanju djece davale su odgajateljice. Prema rezultatima istraživanja, u protekla 3 mjeseca 16 posto djece se fizički agresivno ponašalo, dok je 8 posto djece doživjelo fizički agresivno ponašanje (Jansen i sur., 2012). Prema istraživanju koje su proveli Meysamie i suradnici (2013), na uzorku od 1403 iranske djece u dobi od 3 do 6 godina, roditelji su izvijestili o prevalenciji fizički agresivnog ponašanja kod dječaka od 14 posto dok je kod djevojčica iznosila 5 posto. Prema izvještaju odgojitelja, prevalencija fizički agresivnog ponašanja kod dječaka iznosila je 16 posto kod dječaka i 6 posto kod djevojčica (Meysamie i sur., 2013). Istraživanjem koje su proveli Kochenderfer i Ladd (1996), na uzorku od 200 predškolske djece u dobi od 5 do 7 godina, prema dječjim samoiskazima utvrđeno je kako je 27 posto djece ponekad, a 16 posto često bilo izloženo fizičkoj agresiji od strane druge djece. Monks i suradnici (2005) proveli su istraživanje na uzorku od 104 djece u dobi od 4 do 6 godina u Engleskoj metodom socijalne nominacije, pri čemu su utvrdili kako se 25 posto djece agresivno ponašalo, dok je njih 22 posto bilo žrtvom agresivnog ponašanja od druge djece. Od četvrtine djece koja su se agresivno ponašala, 28 posto djece je nominirano kao fizički agresivno. Kada je riječ o viktimizaciji, 34 posto djece doživjelo je fizički agresivno ponašanje (Monks i sur., 2005).

Što se tiče fizički agresivnog ponašanja djece predškolske dobi u Hrvatskoj, Bašić i suradnice (2001) provele su istraživanje na reprezentativnom nacionalnom uzorku od 1016 djece koja su pohađala dječje vrtiće iz 10 gradova Republike Hrvatske. Ponašanja djece promatrali su i

bilježili odgojitelji djece, a rezultati su podijeljeni u 5 kategorija, *od nikada se tako ne ponaša do gotovo uvijek se tako ponaša*. Prema rezultatima istraživanja nešto manje od 25 posto djece nikada nije guralo drugu djecu da bi došlo do nečega, često je to činilo 17 posto djece, a gotovo uvijek njih 8 posto. Slični rezultati dobiveni su i za tučnjavu ako ih je netko izazvao, pri čemu se 24 posto djece nikada nije potuklo ako ih je netko izazivao, 16 posto ih je to činilo često, a 10 posto djece gotovo uvijek. Kada je riječ o otimanju igračkaka, oko 30 posto djece gotovo nikada nije otimalo igračke drugoj djeci, često ih je to činilo oko 10 posto, a gotovo uvijek oko 5 posto. Nešto manje od 50 posto djece nikada nije započelo tučnjavu s drugom djecom, oko 10 posto djece to je činilo često, a gotovo uvijek oko 2 posto djece. Većina djece, njih 62 posto, nikada nije uništavalo igračke, 3 posto djece to je činilo često, a 2 posto djece gotovo uvijek.

Kao što je vidljivo, različita istraživanja izvještavaju o različitoj prevalenciji fizički agresivnog ponašanja među djecom. Više je razloga koji mogu dovesti do precjenjivanja ili podcjenjivanja stvarnog stanja kada je riječ o fizički agresivnom ponašanju djece. Prvi razlog leži u činjenici da različiti autori koriste različite definicije fizički agresivnog ponašanja. Neki autori u obzir uzimaju samo opetovano fizički agresivno ponašanje, dok drugi razmatraju i jednokratno fizički agresivno ponašanje. Drugi razlog leži u poimanju fizički agresivnog ponašanja u skladu s društvenim vrijednostima. Naime, ovisno o prihvaćanju agresije kao prirodne pojave svojstvene svakom čovjeku, moguće je da se blaži oblici fizički agresivnog ponašanja uopće i ne prijavljuju. Treći razlog leži u načinu prikupljanja podataka, što je vidljivo prema rezultatima istraživanja koje su provele (Vlachou i ostali, 2013). Naime, različiti izvori podataka mogu izvijestiti o različitoj prevalenciji fizički agresivnog ponašanja. Kod samoiskaza djece može doći do precjenjivanja doživljenog ili podcjenjivanja počinjenog fizički agresivnog ponašanja. Kod socijalnih nominacija može doći do neprijavlivanja agresije ukoliko je ona počinjena od djeteta koje se smatra prijateljem. Izvještaji odgojitelja pak mogu dovesti do podcjenjivanja prevalencije zbog nedostatka *unutarnje* perspektive i pristupa višestrukim kontekstima dječjih života, a slična primjedba može se uputiti i promatranju. Vlachou i suradnice (2013) su provele istraživanje na uzorku od 167 grčke djece u dobi od 4 do 6, pri čemu su podatke prikupile metodama socijalne nominacije djece, samoiskazima djece, iskazima odgojiteljica te promatranjem. Ovisno o izvoru podataka mijenjala se i prevalencija doživljene i počinjene fizičke agresije. Tako je metodom socijalne nominacije utvrđeno kako je 46 djece bilo žrtvom, a njih 34 su bili počinitelji fizički agresivnog ponašanja. Prema samoiskazima djece njih 76 je bilo žrtvom fizički agresivnog ponašanja, 5 ih je izjavilo da su se fizički agresivno ponašala, dok ih je 7 izjavilo kako bili žrtve fizički agresivnog ponašanja, ali su se i sama tako ponašala.

Prema izvještaju odgojiteljica 22 djece se fizički agresivno ponašalo, dok ih je 27 doživjelo fizički agresivno ponašanje od svojih vršnjaka. Promatranjem je utvrđeno kako je 31 dijete počinilo i doživjelo fizički agresivno ponašanje, dok ih je 9 i počinilo i doživjelo fizički agresivno ponašanje (Vlachou i sur., 2013).

Posljedice fizičke agresije ogledaju se u rasponu od blagih do ozbiljnih te od kratkotrajnih do dugoročnih. Mogu se manifestirati kao prolazna blaga bol, koja ne ostavlja nikakve trajne posljedice, ali i kao teška ozljeda koja može ugroziti život ili dovesti do invaliditeta. Osim fizičkih posljedica, fizička agresija ima i negativne emocionalne i socijalne posljedice, a snose ih i žrtve i počinitelji. Sindik i Veselinović (2008) te Crick i suradnici (1999) navode kako posljedice fizički agresivnog ponašanja djecu mogu pratiti kroz cijeli život, a uključuju usamljenost, depresivnost, tugu, strah, nesigurnost, nisko samopouzdanje, bolest te stjecanje reputacije koja ih čini atraktivnijom žrtvom od djece koja nisu viktimizirana. Osim navedenih, posljedice fizički agresivnog ponašanja ogledaju se i u odbacivanju od strane vršnjaka, slabijim ocjenama u školi, ometanju nastave, smještanju u posebne razrede, škole i institucije za djecu s problemima u ponašanju, fizički agresivna djeca su među prvima koja iniciraju zloupotrebu opijata, seksualne odnose, u najvećem su riziku od napuštanja škole, stjecanja statusa trajno nezaposlenih osoba, doživljavanja teške nesreće, delinkvencije, razvoja psihijatrijskih problema u odraslosti, razvoja ovisnosti pa i pušenja tijekom trudnoće (Berk, 2017; Boivin i sur., 2005; Eron, 1987; Girard i sur., 2018; Junger i sur., 2010; Teymoori i sur., 2018; Tremblay, 2010).

Broidy i suradnici (2003) analizirali su i usporedili podatke dobivene kroz 6 različitih longitudinalnih studija iz Kanade, Novog Zelanda i Sjedinjenih Američkih Država s ciljem istraživanja povezanosti između fizičke agresije u djetinjstvu i kasnije nasilne i nenasilne delinkvencije. U svakoj studiji identificirano je nešto manje od 10 posto djece koja su konstantno kroz godine iskazivala visoke razine fizički agresivnog ponašanja. Ovi rezultati pružili su argument tvrdnji kako u kasnom djetinjstvu ili ranoj adolescenciji ne dolazi do dramatičnih promjena i porasta agresivnog ponašanja. Također, rezultati ovog istraživanja pokazali su kako je fizički agresivno ponašanje u djetinjstvu značajan prediktor kasnije nasilne i nenasilne delinkvencije, pri čemu je ova povezanost utvrđena samo kod dječaka.

Kokko i Pulkkinen (2000) provele su longitudinalno istraživanje u Finskoj, u kojem su podatke prikupljale kada su ispitanici imali 8, 14, 27 i 36 godina, a u istraživanju je sudjelovalo 369 ispitanika. Cilj istraživanja bio je ispitati započinje li agresivnost u djetinjstvu krug neprilagođenih ponašanja koji rezultiraju dugotrajnim statusom nezaposlenosti. Učitelji i

vršnjaci pružili su informacije o ponašanju ispitanika u dobi od 8 i 14 godina. Agresivno ponašanje procjenilo se uz pomoć četiri čestice, od čega su se tri odnosile na fizički agresivno ponašanje (povrjeđuje druge kada je ljut, npr. udaranjem ili gađanjem nečime; udara namještaj ili druge predmete kada je ljut na nešto; napada druge bez razloga ), a jedna na verbalno agresivno ponašanje (zadirkuje manje i slabije učenike kada je ljut na nešto). U dobi od 27 i 36 godina, ispitanici su ispunili upitnik o vlastitom ponašanju. Korelacijskom analizom utvrđena je značajna povezanost sve četiri čestice s dugotrajnom nezaposlenošću u dobi od 27 i 36 godina, ali i s problemom konzumacije alkohola u dobi od 27 godina, kao i s problemima u školskoj prilagodbi (nizak školski uspjeh, nezainteresiranost za školu, izricanje kazni u školi, apsentizam) u dobi od 14 godina. Istraživanjem je potvrđena neizravna povezanost između agresivnog ponašanja u djetinjstvu i dugotrajne nezaposlenosti u odraslosti. Naime, agresivnim ponašanjem u mlađoj dobi započinje krug neprilagođenih ponašanja koja uključuju školsku neprilagođenost, problem s konzumacijom alkohola, nedostatak mogućnosti za zapošljavanje te u konačnici dugotrajnu nezaposlenost.

Kokko i suradnici (2006) proveli su longitudinalno istraživanje kojim su ispitivali predviđaju li različite putanje fizičke agresije i prosocijalnog ponašanja djece napuštanje škole i fizičko nasilje adolescenata. Istraživanje je provedeno u Kanadi, a uzorak je činilo 1025 dječaka. Podaci su prikupljeni u tri navrata, kada su dječaci imali 6, 12 i 17 godina. Pri prvom i drugom prikupljanju podataka, procjenu fizički agresivnog i prosocijalnog ponašanja dječaka pružili su učitelji koji su ih najbolje poznavali. Podaci o problemima u ponašanju prikupljeni su samoiskazima dječaka u dobi od 17 godina. Analizom podataka dječaci su bili podijeljeni u tri putanje fizički agresivnog ponašanja: nisku, umjerenu te visoku. Dječaci niske putanje slijedili su smjer koji odražava postupni linearni pad fizički agresivnog ponašanja, a kod dječaka u umjerenoj i visokoj skupini s povećanjem dobi došlo je do povećanja stope pada fizički agresivnog ponašanja. Istraživanjem je utvrđena značajna povezanost između fizički agresivnog ponašanja u dobi od 6 godina i napuštanja škole u dobi od 17 godina, pri čemu su dječaci u visokoj putanji bili u većem riziku od napuštanja škole od dječaka u umjerenoj i niskoj putanji. Osim napuštanja škole, i fizičko nasilje u dobi od 17 godine značajno je bilo povezano s fizički agresivnim ponašanjem u dobi od 6 godina. I u ovom su slučaju djeca u višim putanjama bila u većem riziku od iskazivanja fizičkog nasilja u dobi od 17 godina. U ovom istraživanju, prosocijalno ponašanje nije doprinijelo predikciji napuštanja škole i fizičkog nasilja u dobi od 17 godina. Rana fizička agresija bila je jedini prediktor ovih problema u ponašanju, pri čemu su dječaci u visokoj putanji fizički agresivnog ponašanja imali šest puta veću vjerojatnost od napuštanja škole u usporedbi s neagresivnim dječacima. Povezanost



između ranog fizički agresivnog ponašanja i kasnijeg fizičkog nasilja svjedoči o postojanju kontinuiteta ovakve vrste problema u ponašanju. Upravo ovaj kontinuitet, zajedno s činjenicom da se fizički agresivno ponašanje može uočiti već kod djece u dobi od 12 mjeseci, upućuju na to da se fizička agresija ne pojavljuje iznenada u adolescenciji kako se ranije pretpostavljalo (Provençal i sur., 2015).

Zaključno, iako ne postoji opća suglasnost oko definicije pojma agresije, temeljna karakteristika ovog ponašanja je nanošenje štete. Pitanja namjere i usmjerenosti su često izvor neslaganja u definiranju agresije, zbog čega je potrebno istaknuti kako se u ovom radu agresijom smatra svako namjerno nanošenje ili pokušaj nanonešenja štete samome sebi, drugim osobama ili objektima. Agresivno ponašanje može se klasificirati prema svrsi, usmjerenosti, motivaciji i prirodi. U radu je korištena klasifikacija prema prirodi agresivnog čina, koja je najčešća u istraživanjima i analizama postojećeg stanja u društvu. Kada je riječ o učestalosti fizički agresivnog ponašanja na globalnoj razini, može se zaključiti kako je ono učestalije nego što to pokazuju službene statistike jer velik broj slučajeva nije registriran od strane mjerodavnih tijela. Naime, u navedene statistike ulaze samo slučajevi koji uzrokuju smrt ili ozbiljne ozljede. Čak i ozbiljnije ozljede koje zahtijevaju liječničku pomoć u nekim državama ne ulaze u statistiku zbog nedostataka sustava za praćenje fizički agresivnog ponašanja. O većoj rasprostranjenosti fizički agresivnog ponašanja svjedoče rezultati istraživanja različitih ranjivih skupina poput žena, mladih i djece. Iako se sve više pažnje usmjerava na istraživanje zastupljenosti fizičke agresije među ranjivim skupinama, nedostaju istraživanja fizički agresivnog ponašanja u populaciji predškolske djece i djece mlađe školske dobi. Naime, broj istraživanja koja se bave ovim problemom je daleko manji nego u starijim populacijama. Jedan od mogućih razloga tomu leži u pogrešnom vjerovanju da se fizički agresivno ponašanje iznenada pojavljuje u adolescenciji kao rezultat lošeg vršnjačkog utjecaja, izloženosti nasilnim medijskim sadržajima i povećane razine testosterona. Međutim, fizički agresivno ponašanje može se uočiti već kod djece u dobi od 12 mjeseci. Upravo pretpostavka o izvoru fizički agresivnog ponašanja bila je tema brojnih rasprava između zastupnika teorija o agresiji kao urođenom ponašanju i zastupnika teorija o agresiji kao naučenom ponašanju.

### 2.2.2. Teorije agresivnosti

Biblijska priča o Kajinu i Abelu svjedoči o tome da je tema agresivnosti među ljudima vjerojatno stara kao i samo čovječanstvo, dok se odgovori na pitanja o uzrocima i razvoju agresivnosti pokušavaju pronaći još od vremena Stare Grčke. Jedan od glavnih prijevora u raspravi o razvoju agresije je dilema o tome je li agresivno ponašanje naučeno ili urođeno. Primjerice, Aristotel (1988) u *Politici* zaključuje kako se ljudi razvijaju od iracionalnog do racionalnog ponašanja jer su ljutnja, volja i želja usađene u dijete od njegova rođenja, ali se razum i razumijevanje razvijaju kako ono raste. Uz to, Aristotel u istoj knjizi navodi kako društvo kroz svoje zakone i norme regulira čovjekove instinkte. Oko pola tisućljeća nakon Aristotela, Augustin (1973) je promatrajući ponašanje dojenčadi došao do zaključka kako je samo slabost dječjih udova bezopasna, ali njihova duša, odnosno namjera, nije nevina. Oko tisuću godina nakon sv. Augustina, nizozemski je humanist Erazmo Roterdamski u svojem eseju „O obrazovanju djece“ istaknuo kako su djeca češće vođena nagonom nego razumom. Sugerirao je da *poganski* filozofi nisu mogli dokučiti razlog nestašluku ili pakosti djece, za razliku od kršćanskih filozofa prema kojima je sklonost nestašluku i pakosti ukorijenjena kroz biblijskog Adama, oca svih ljudi (Erasmus, 2009). Da je čovjek zao po prirodi smatrao je i engleski filozof i tvorac teorije društvenog ugovora Thomas Hobbes. Hobbes je, i prije pisanja svojeg najpoznatijeg djela „Levijatan“, 1642. godine u svojem djelu „O građaninu“ (*De Cive*), istaknuo kako je čovjekovo prirodno stanje *rat svih protiv svih*. U istom djelu Hobbes ističe da, osim ako im se ne pruži sve što traže, djeca po prirodi postaju ljuta i počinju plakati, a ponekad udaraju roditelje. Ipak, ističe kako su djeca oslobođena krivnje te ih se ne može smatrati zlima. Tek kada djeca dođu u zrelije godine i nastave se ponašati na isti način, stekavši snagu kojom bi mogli ozlijediti nekoga, počinju biti i može ih se smatrati zlima. Zatim ističe kako je zao čovjek isto što i dijete koje je postalo snažno, ili čovjek djetinje naravi, dok je zloba isto što i nedostatak razuma u onoj dobi kada bi se nagone trebalo bolje kontrolirati uz pomoć stečenog obrazovanja i iskustva (Hobbes, 1978). Hobbes ističe da u prirodi čovjeka postoje tri glavna razloga koji dovode do sukoba: suparništvo, nesigurnost ili nepovjerenje i veličanje, pri čemu involviranost u svakome od njih dovodi do nasilja (Ray, 2018). Drugim riječima, nasilje se koristi kako bi se stekla kontrola nad drugim ljudima; koristi se kao odgovor na prijetnju, a često nastaje zbog sitnica i uvreda ili omalovažavanja, što bi se moglo nazvati nasiljem radi zaštite časti i ugleda. Dvjestotinjak godina nakon Hobbesa, njegov sunarodnjak Charles Darwin je u svojoj knjizi „Izražavanje osjećaja kod čovjeka i životinja“ istaknuo kako je svatko tko je imao posla s malom djecom morao vidjeti koliko je prirodno da grizu, te je da je to za njih

instinktivno kao i kod mladih krokodila, koji grizu čim se izlegu (prema Tremblay i Nagin, 2005).

„Sve je dobro, što dolazi iz ruku začetnika svih stvari; sve se izrodi u ruku čovjeka“ (Rousseau, 1887: 5). Ova rečenica kojom započinje knjiga „Emil ili o odgoju“ jednog od najutjecajnijih filozofa i pedagoga Jean-Jacquesa Rousseaua označava svojevrsan preokret u shvaćanju uzroka i tijeka razvoja agresivnosti. Prema njoj, ljudi su po prirodi dobri, a sve njihove loše karakteristike, uključujući i agresivnost, rezultat su utjecaja okoline. Rousseau se u svojoj knjizi direktno suprotstavlja Hobbesovoj tvrdnji da je čovjek zao po prirodi. „Nu kad je Hobbes nazvao zlikovca krepkim djetetom, rekao je veliko protuslovlje“ (Rousseau, 1887: 56). Rousseau je na neki način odredio smjer koji zagovornici teorije da je agresivno ponašanje naučeno i danas slijede: „U srcu ljudskom ne ima prvotne pokvarenosti. U njem ne ima ni jedne jedine mane, o kojoj se nebi moglo reći, kako i kuda je u njega došla“ (Rousseau, 1887: 97). Osim Rousseaua, već je i Hobbesov suvremenik, John Locke imao suprotan pogled na prirodu čovjeka. Prema Lockeu (2003) ljudi su po prirodi slobodni i jednaki te po prirodnom stanju nitko nije podređen drugome čovjeku i nema vrhovne vlasti. Ljudima u prirodnom stanju upravlja razum, koji Locke naziva *Zakonom prirode*. S obzirom da je čovjek Božje djelo i vlasništvo, dužan je sačuvati sebe (svoj život), a kad mu ne predstavlja konkurenciju, trebao bi očuvati i ostatak čovječanstva. Nadalje, ne smije, osim ako ne izvršava pravdu nad prekršiteljem, oduzeti život, slobodu, imovinu ili narušiti zdravlje drugom čovjeku. Prema Lockeovu shvaćanju, razum intrinzično proizvodi osjećaj morala kod ljudi te ih čini sposobnima razlikovati dobro i zlo u okviru prirodnog zakona. Oko dvjesto godina nakon Rousseaua, Albert Bandura (1978) je, razvojem teorije socijalnog učenja i tvrdnjom kako se ljudi ne rađaju s repertoarima agresivnog ponašanja, nego ih moraju naučiti, dao novi zamah zagovornicima teorije da je agresivno ponašanje naučeno.

Podjela teorija agresivnosti prema uzroku se, dakle, može podijeliti na dvije temeljne skupine, teorije prema kojima je agresija urođeno i teorije prema kojima je agresija naučeno ponašanje. Međutim, postoje podjele teorija agresivnosti i na više skupina, a Žužul (1989) ih je prema kriteriju uzroka podijelio na pet: instinktivističke, frustracijske, biheviorističke, kognitivne i biološko-fiziološke teorije.

### **2.2.2.1. Instinktivističke teorije agresivnosti**

Moderna povijest instinktivističke teorije agresivnosti započela je radom Charlesa Darwina i temelji se na njegovoj teoriji evolucije. Prema instinktivističkim teorijama agresivno ponašanje

ljudi rezultat je djelovanja agresivnog instinkta ili nagona, koji je dio biološkog naslijeđa čovjeka. Dakle, čovjek je po prirodi osuđen na destruktivno ponašanje.

Freud je u svojoj teoriji libida sve instinkte prvotno sjedinio u dvije kategorije: seksualni instinkti i instinkt samoočuvanja, pri čemu je agresivnosti pridavao malo pažnje smatrajući da su seksualni instinkti i instinkti samoočuvanja snage koje upravljaju čovjekovim ponašanjem. (Fromm, 1986a). U knjizi „Tri rasprave o seksualnosti“ iz 1905. godine Freud je agresivnost opisao kao dio seksualnog instinkta. Naime, Freud je tvrdio da seksualnost većine muškaraca sadrži elemente agresije, odnosno sklonost nadjačavanju čiji je biološki značaj vjerojatno u nužnosti da se otpor seksualnog objekta svlada i drugim načinom, osim pridobivanjem. Prema tome, sadizam bi predstavljao agresivnu komponentu seksualnog instinkta, koja je postala samostalna i pretjerana (Storr, 1989). Dvadesetih godina prošlog stoljeća Freud je korjenito promijenio svoju teoriju. U knjizi „*Ego i id*“ postavio je novu dihotomiju između instinkta života (erosa) i instinkta smrti (thanatosa). Nekoliko je mogućih razloga za zaokret u Freudovoj teoriji: razočaranje zbog Adlerova napuštanja ortodoksne psihoanalize, pokušaj objašnjavanja sadizma i mazohizma ili svjedočenje strahotama Prvog svjetskog rata (Žužul, 1989). Freud je istaknuo kako thanatos djeluje u svakom živom biću te ga teži dovesti do uništenja, a život svesti na izvorno stanje nežive tvari (Aronson i sur., 2005). Prema novoj teoriji, cjelokupno ljudsko ponašanje rezultat je prevlasti erosa ili thanatosa u njihovom stalnom sukobu. Zbog djelovanja thanatosa postoji stalna želja za autoagresivnošću, a jedan od načina rasterećenja thanatosa je sublimacija. Sublimacija predstavlja proces tijekom kojeg se instinkt smrti, thanatos, ne ispunjava samouništenjem nego preusmjeravanjem agresivnosti prema drugima. Na primjer, ako utjecaj thanatosa prevlada kod djeteta, ono se može koristiti različitim agresivnim postupcima pokušavajući ga umanjiti. Ti postupci uključuju izravno ili neizravno izražavanje ljutnje, sublimaciju u vidu preusmjeravanja neprihvatljivih nagona u društveno prihvatljive zamjene, kao što je sportska aktivnost, te agresivna ponašanja koja se odvijaju u mašti (Kušević i Melša, 2017). Kao primjer utjecaja thanatosa i erosa na ponašanje Žužul (1989) navodi Freudovo tumačenje mazohizma i sadizma, koji predstavljaju postizanje seksualnog užitka kroz zadovoljenje thanatosa. Thanatos se zadovoljava nanošenjem fizičke boli pa kada sile thanatosa prevladaju sile erosa dolazi do mazohizma – mučenja sebe. Kada su sile erosa dovoljno jake da spriječe autoagresiju dovode do sublimacije u vidu sadizma – postizanja zadovoljstva mučenjem drugih.

Iako se sila thanatosa može smanjiti, preostaje osnovna deterministička pretpostavka Freudove teorije agresivnosti. Naime, čovjekovo ponašanje određeno je prirodno urođenim instinktima, koji to ponašanje usmjeravaju na uništavanje sebe ili drugih ljudi.

Nekoliko je kritika Freudove teorije agresivnosti (Fromm, 1986a; Storr, 1989). Prva je u tome što počiva na spekulaciji te ne pruža nikakve empirijske dokaze. Zatim, Freudova teorija, prema kojoj se instinkt smrti nalazi u svim živim bića, u nesuglasju je s ponašanjem životinja. Naime, prema toj teoriji bi manje agresivne životinje češće oboljevale i rano umirale, dok bi kod agresivnih životinja situacija bila obrnuta. Ova pojava također nije empirijski potvrđena. Treća kritika usmjerena je protiv autodestruktivnosti instinkta smrti, što je u suprotnosti shvaćanju biologa da instinkti, pa tako i instinkt agresivnosti, služe za održanje života i produžetak vrste. Četvrta kritika usmjerena je na Freudovu teleološku pogrešku koja se odnosi na zaključivanje da je kraj nekog procesa njegov uzrok: ako agresivnost dovodi do destrukcije, nije logično da je destruktivnost uzrok agresivnosti. Konačno, Freud je u potpunosti zanemario društvene čimbenike fokusirajući se samo na individualne, ali ta se kritika odnosi na sve instinktivističke teorije agresivnosti.

Freudova kći, Anna Freud umjesto instinkta smrti koristi termin agresivni instinkt. Agresivni instinkt, zajedno sa seksualnim, pokretač je ljudskog ponašanja. Smatrala je kako su u organizmu stalno prisutne seksualna i agresivna energija te je pitanje vremena kada će se osloboditi. Anna Freud razvila je hidraulički model agresivnosti. Prema ovome modelu, ne dođe li do zadovoljenja agresivnog instinkta, doći će do nagomilavanja agresivne energije. Ovaj proces će trajati dok nakupljena energija ne bude dovoljna kako bi se oslobodila svih barijera i rezultirala agresivnim ponašanjem (Žužul, 1989).

Princip hidrauličnog modela agresije zastupljen je i u etološkoj teoriji Konrada Lorenza. Prema etolozima, za shvaćanje prirode ljudskih agresivnih nagona potrebno je promatrati ih u okviru životinjskog porijekla (Morris, 1999). Lorenz (2004) shvaća agresiju kao svaki drugi instinkt te smatra da je u prirodnim uvjetima agresija jednako važna za preživljavanje kao i za održavanje vrste. Dok Freud smatra da je svrha agresivnog instinkta samouništenje, Lorenz suprotno tomu smatra da je svrha agresivnog instinkta samočuvanje i produženje vrste. Lorenzovo shvaćanje temelji se na Darwinovoj teoriji evolucije, pri čemu ističe da se Darwinov termin „borba za opstanak“ u prvom redu odnosi na konkurenciju između bliskih rođaka, odnosno konkurenciju unutar životinjske vrste. Ova agresija omogućuje raspodjelu životinja iste vrste u prostoru, odabir i obranu ženke te uvođenje socijalne hijerarhije koja sprječava učestalu agresiju unutar iste vrste. Istovrsna agresija se kroz iznova usmjerene kretnje

evolucijom preobrazila u ponašanja koja se sastoje od ritualnih i simboličkih prijetnji, a u slučaju ljudi i obreda, navika i gesta, koje imaju istu funkciju kao i agresija, ali nisu štetne po vrstu. Međutim, kod čovjeka je došlo do preobrazbe agresivnog instinkta iz instinkta koji je služio za održanje vrste u nagon koji predstavlja prijetnju društvu. Naime, Lorenz navodi kako kod različitih društvenih životinja postoje unutarjni mehanizmi susprezanja agresije koji sprječavaju ranjavanje i ubijanje pripadnika iste vrste, pri čemu su ovi mehanizmi razvijeniji kod životinja koje mogu ubiti biće podjednake veličine. Problem ljudske vrste leži u tome što je kao bezazlen svejed bez prirodnih oružja, a time i bez unutarnjih mehanizama susprezanja, razvio tehnologiju koja mu omogućuje ubijanje velikih životinja te ju zatim zloupotrijebio protiv pripadnika svoje vrste. Lorenz (2004) dodaje kako je spontanost agresivnog instinkta ono što ga čini opasnim, jer kada bi agresivnost bila reakcija na određene vanjske uvjete, tada bi se oni mogli istražiti i posljedično isključiti čimbenici koji izazivaju agresivnu reakciju. Dakle, za njega je agresivnost reakcija na unutrašnju razdraženost, koja će se manifestirati bez obzira postoji li prikladni vanjski poticaj. Kao primjer navodi ponašanje zatočenih šarenih grgeča. Kod ovih riba nemogućnost iskazivanja agresije, koju i u prirodnim uvjetima moraju iskazati na neprijateljskim teritorijima susjeda, može dovesti do ubojstva supružnika. Naime, Lorenz je proveo eksperiment u akvariju na način da je u njega ubacio nekoliko mladih istočno-indijskih šarenih grgeča kako bi se bez prisile sparili. Kada su ribe odrasle i nakon što je došlo do sparivanja, Lorenz je iz akvarija uklonio ostale ribe, koje se par trudio protjerati, kako bi paru ostavio vlastiti teritorij u akvariju. U nedostatku suparnika, odnosno prikladnog vanjskog poticaja, mužjak je svoju agresiju usmjeravao na ženku i mladunce koje je naposljetku ubio. Lorenz ističe da se ova situacija može spriječiti na način da se u akvariju ostavi još jednu ribu iste vrste, koja će biti meta napada, ili da se akvarij podijeli na dva dijela te u drugi dio naseli još jedan par prema kojima će biti usmjerena zdrava ljutnja. Lorenz zatim povlači analogiju između ponašanja riba i ponašanja ljudi, a kao primjer daje polarnu bolest ili ekspedicijsko ludilo. Ova bolest napada manje grupe ljudi koji su potpuno osuđeni jedni na druge te su na taj način spriječeni međusobno se svađati. U takvoj situaciji, svi agresivni nagoni koji potiču agresiju unutar vrste podliježu ekstremnom snižavanju graničnih vrijednosti. To se izražava time što pojedinac na sitne izražajne kretnje pripadnika skupine, poput načina iskašljavanja, odgovara reakcijama koje bi bile prikladnije kao odgovor na neku tešku uvredu. Izlaz iz ove situacije Lorenz vidi u usmjeravanju agresije na neki ne preskupi predmet koji se može izudarati i po mogućnosti polomiti. Ovim shvaćanjem Lorenz se zapravo približava Freudovu shvaćanju agresivnog instinkta kao urođene destruktivne sile.

Temeljna kritika Lorenzove teorije agresivnosti upućena je ka donošenju zaključaka o ljudskom ponašanju na osnovi promatranja ponašanja životinja. Fromm (1986b) navodi kako Lorenz svoj hidraulički model temelji na eksperimentima sa životinjama, uglavnom s ribama i pticama u zatočeništvu, te se može postaviti pitanje djelovanja istog agresivnog nagona i kod čovjeka. Tezu da je svrha agresivnog instinkta samoočuvanje i produženje vrste opovrgnula su kasnija istraživanja prema kojima istovrsna agresija u životinjskom svijetu višestruko nadilazi učestalost agresije u najnasilnijim ljudskim zajednicama (Grether i sur., 2013). Proučavajući čimpanze, koje su najbliži srodnici ljudima, Jane Goodal svjedočila je genocidu koji je grupa čimpanzi Kasakela provela nad grupom Kahama (Grether i sur., 2013). Osim zaključivanja na temelju promatranja životinja, druga kritika odnosi se na upotrebu analogije kao znanstvene metode prikupljanja podataka. Na navedenom primjeru između šarenih grgeča i polarne bolesti kod ljudi može se vidjeti kako Lorenz traži sličnosti između ponašanja riba i ljudi te zaključuje kako oba oblika ponašanja imaju isti uzrok. Treća kritika odnosi se na pre nagljenu generalizaciju jer Lorenz pretpostavlja da ono što primjećuje u svojem ponašanju, ili ponašanju svojih poznanika, može primijeniti na sve ljude.

Prema Frommovoju (1986a) teoriji agresivnosti postoje dvije vrste agresije. Prva je benigna ili defenzivna agresija, koja je urođena životinjama i čovjeku te ima funkciju obrane od ugrožavanja životnih interesa. Da je ljudska agresija ostala na ovom stupnju, pretpostavka je da bi ljudsko društvo bili poprilično miroljubivo i nenasilno. Ipak, ljudi drugačije iskazuju benignu agresiju od životinja, a razlog tome leži u nekoliko specifičnih uvjeta ljudske egzistencije: (1) životinja kao ugroženost opaža samo jasnu i prisutnu opasnost, dok čovjek, zahvaljujući sposobnostima predviđanja i mašte, može reagirati i na opasnosti koje može zamisliti kao mogući budući događaj; (2) čovjek može vidjeti opasnost tamo gdje je stvarno nema – pobuđivanje defenzivne agresije putem *pranja* mozga moguće je samo među ljudima, a pretpostavlja postojanje medija jezika te društvene strukture s istaknutim autoritetima; (3) područje vitalnih interesa čovjeka je puno šire od područja životinja – osim fizički, čovjek se mora održati i psihički pa će agresivno djelovati i na ugrožavanje svojih ideja, ideala, vrijednosti, religije i drugih pojava koje se doživljavaju kao svetinje.

Druga vrsta agresije koju Fromm (1986a) razlikuje je maligna, biološki neadaptivna, agresija. Ona je isključiva karakteristika čovjeka, predstavlja destruktivnost i okrutnost, biološki je štetna jer je društveno disruptivna. Njene glavne manifestacije su okrutnost i ubijanje kojima se ne ostvaruje nikakva biološka ili ekonomska dobit, osim užitka. Maligna agresija nije instinkt, nego ljudski potencijal ukorijenjen u uvjetima ljudske egzistencije. Ona predstavlja jednu od

strasti koje su dominantne u nekim pojedincima i kulturama. Drugim riječima, maligna agresija razvija se lošim utjecajem društva te načinom života u civiliziranom svijetu. Fromm navodi kako maligna agresija nije urođena i zato nije neiskorjenjiva. Međutim, Fromm (prema Žužul, 1989) navodi kako je cjelokupno ljudsko ponašanje određeno s dvije skupine urođenih čimbenika, a to su ljudske strasti i vlastiti interesi poput sigurnosti i gladi. Kao kritiku teoriji, Žužul (1989) navodi kako ni ova teorija nije provjerljiva, što se posebno odnosi na njegove osnove postulate – sindrom strasti i vlastite interese.

#### **2.2.2.2. Frustracijske teorije agresivnosti**

Instinktivističke teorije agresivnosti prevladavale su do 1939. godine i izdavanja knjige „Frustracija i agresija“, koju su napisali Dollard, Doob, Miller, Mowrer i Sears, psiholozi Sveučilišta Yale (1939, prema Eron, 1994). Ovi su autori zamijenili urođene instinkte kao glavne razloge razvoja agresivnog ponašanja te su na njihovo mjesto postavili učenje. Međutim, nisu isključili ideju o postojanju biološke podloge u razvoju agresivnog ponašanja (Eron, 1994). Žužul (1989), prema osobnom kontaktu s Doobom i Millerom, ističe kako je njihova orijentacija bila psihoanalitička te kako im nije bila namjera nijekati instinktivističke teorije agresivnosti, nego ih preformulirati i terminološki osuvremeniti. Međutim, frustracijska teorija agresivnosti bila je bliža biheviorističkim teorijama te je time doprinijela napuštanju instinktivističkih teorija agresivnosti (Žužul, 1989). Već na prvoj stranici njihove knjige, autori su iznijeli svoju hipotezu o frustraciji i agresiji (F-A hipoteza): „Pojava agresivnog ponašanja uvijek pretpostavlja postojanje frustracije i, suprotno, postojanje frustracije uvijek dovodi do nekog oblika agresije“ (Dollard i sur., 1939, Breuer i Elson, 2017: 1). Frustraciju su definirali kao ometanje cilju usmjerene reakcije, što naglasak stavlja na događaj, umjesto na afektivno stanje. Ovakva definicija frustracije omogućila je njeno objektivno testiranje kao uzroka agresivnosti jer omogućuje promatranje obilježja događaja ili značajki okoline koje dovode do frustracije, umjesto da se oslanjaju na subjektivnu introspekciju i samoiskaze. Kao svakodnevni primjer poveznice između frustracijskog događaja i agresije navode upućivanje psovski uputama za sastavljanje nakon 2 sata neuspješnog sastavljanja novog zidnog ormara kupljenog u robnoj kući IKEA ili ispad bijesa dvogodišnjeg djeteta kojemu je najdraža igračka na kuhinjskom stolu, izvan dohvata ruke. Međutim, tvrdnja prema kojoj frustracija uvijek dovodi do agresije i prema kojoj se agresija javlja jedino kao rezultat frustracije izložena je mnogim kritikama. Zbog toga su autori prilagodili F-A hipotezu te istaknuli kako frustracija potiče agresivnu reakciju, ali agresija, iako na vrhu hijerarhije, nije jedina moguća reakcija na frustraciju (Miller i sur., 1941, prema Breuer i Elson, 2017).



Samu F-A hipotezu su nadopunjavali i drugi istraživači. Pastore (1950) je analizirajući primjere i eksperimente grupe s Yalea istaknuo kako su autori F-A hipoteze zanemarili razumijevanje frustracijske situacije od strane subjekta kao čimbenik koji dovodi do agresivne reakcije na frustraciju. Pastore je analizirao primjer grupe radnika koji se okupili oko pansionskog stola u 18 sati radi večere, što je bila njihova rutina svakoga dana. Uobičajeno bi jeli bez puno razgovora, ali dostojanstveno i u skladu s dobrim manirima. Na spomenuti dan, grupa je sjela za stol, ali nitko se od poslužitelja nije pojavio. Uskoro je krenuo protestni žamor među radnicima koji su prigovarali kako bi, da je domaćica ostala u kućanstvu, večera bila poslužena na vrijeme. Zatim su krenule i prijetnje da bi mogli prestati prebivati u pansionu. Postupno su nestala samoograničenja, koja su obično upravljala ponašanjem gostiju za stolom, te je došlo do ritmičkog lupanja nogama i zajedničkog povika: „Želimo hranu!“, nakon čega je došlo i do bacanja zemlji sa stola na kuhinjska vrata, u smjeru gazdarice. Ubrzo se pojavila vlasnica, objekt njihove agresije, te objasnila razlog kašnjenja večere. Nakon što je večera poslužena, neobično je ponašanje gostiju utihnulo, ali uz prijetnje i mrmljanje. Frustracija je bila izazvana nemogućnošću da se nastavi ponašanje koje je uobičajeno povezano sa sjedenjem za stolom, a agresivni postupci poprimili su oblik kršenja bontona, glasnih zahtjeva, prijetnji i bacanja zemlji. Na ovom primjeru Pastore (1950) ističe kako se ova situacija, (privremeno) uskraćivanje uobičajene večere, radnicima morala činiti iracionalnom i neopravdanom. Njihova rutina je narušena bez objašnjenja, pri čemu su oni iznijeli svoju interpretaciju ovog naizgled neopravdanog kašnjenja – da je vlasnica ostala doma, večera bi bila poslužena na vrijeme. Vjerojatno je iz perspektive radnika domaćica prioritet dala zadovoljavanju vlastitih potreba, a ne potreba radnika. Stoga je uslijedilo agresivno ponašanje. Prema danom izvještaju o incidentu, vlasnica je došla i objasnila razlog kašnjenja, večera je poslužena, a agresivno ponašanje je prestalo. Nemoguće je procijeniti je li agresivno ponašanje prestalo kao rezultat posluživanja večere ili objašnjenja razloga kašnjenja večere. Moguće je zamisliti da je objašnjenje gazdarice povezano s prestankom agresivnog ponašanja. Opravdan ili neopravdan razlog može imati različite ishode. Pastore ističe kako grupa s Yalea nije navela prirodu objašnjenja pa je zato moguće pretpostaviti različita objašnjenja i različite ishode tih objašnjenja. Pretpostavi li se da je domaćica objasnila radnicima kako je razlog kašnjenja večere ozbiljna nesreća člana obitelji, radnici bi vjerojatno prihvatili ovaj razlog kao opravdan (ukoliko je gazdarica pouzdana osoba) te bi njihova agresija prestala. Nadalje, da su radnici u trenutku kada su sjedali za stol bili obaviješteni da će večera kasniti zbog tih razloga, vjerojatno ne bi došlo do agresivnog ponašanja, bez obzira na frustraciju izazvanu kršenjem dnevne rutine. U slučaju neopravdanog razloga kašnjenja, moguće je da bi došlo do povećanja agresivnog

ponašanja. Prema ovome, Pastore (1950) zaključuje da, iako frustracija može dovesti do agresije, o opravdavanju ili neopravdavanju frustracijske situacije od strane pojedinca kao izvora frustracije ovisi hoće li doći agresivne reakcije. Odnosno, ako netko proizvoljno proizvodi frustracijsku situaciju, veća je vjerojatnost da će postati meta agresivnog ponašanja.

Na tragu Pastoreovog rada, Kregarman i Worchel (1961) proveli su eksperiment kako bi uz proizvoljnost proučili i utjecaj očekivanja frustracije na pojavu agresivnog ponašanja. U eksperimentu je sudjelovalo 76 studenata koji su rješavali lažni test inteligencije. Nakon prikupljanja testova, pristupilo se mjerenju subjektivne tendencije napada na izvor frustracije (osobu koja je nadgledala rješavanje testa i svojim komentarima nastojala omesti ispitanike) ili na sebe. Ispitanici su bili podijeljeni u osam skupina, od kojih je svaka imala između 7 i 13 ispitanika. U svakoj je skupini jednak broj ispitanika dobio jednu od četiri različitih uputa za rješavanje testa inteligencije. Upute su se razlikovale s obzirom na dvije dimenzije: opravdanost i očekivanje. Za četvrtinu ispitanika frustracija je predstavljena kao očekivana i opravdana; za drugu četvrtinu kao očekivana i neopravdana; trećoj četvrtini kao neočekivana i opravdana; a posljednjoj četvrtini kao neočekivana i neopravdana. Rezultati eksperimenta upućuju na to da očekivanje frustracije smanjuje tendenciju agresivnog ponašanja usmjerenog prema izvoru frustracije (Kregarman i Worchel, 1961).

Osim nadopunjavanja teorije, drugi istraživači agresivnog ponašanja uputili su joj i kritike. Bandura (1978) je teoriju kritizirao kao instinktivističku, istaknuvši da frustracije kreiraju emocionalnu uzbuđenost, a socijalno učenje određuje kako će osoba reagirati na nju. Zillman je također bio sumnjičav prema frustracijskoj teoriji, a povremene agresivne reakcije na frustraciju je pripisivao dodatnim čimbenicima poput osobnog napada ili instrumentalnoj vrijednosti agresije. Nije smatrao kako ometanje cilju usmjerene reakcije samo po sebi dovodi do agresivnog ponašanja (Zillman 1979, prema Berkowitz, 1989). Baron je tvrdio da frustracija nije uobičajen ili važan preduvjet agresije te je sugerirao da će ometanje postizanja cilja izazvati agresivne reakcije samo kad je neočekivano (Baron, 1977, prema Berkowitz, 1989). Žužul (1989) iznosi osnovne prigovore F-A hipotezi u obliku dva pitanja: zašto svaka frustracija ne dovodi do agresije i kako to da postoji agresija koja nije rezultat frustracije? Ipak, ističe kako je frustracijska teorija agresivnosti, bez obzira na brojne kritike i modifikacije, ostala jednom od najznačajnijih teorija agresivnosti. Zillman (prema Žužul, 1989) navodi kako se popularnost teorije temelji na: jednostavnosti i jasnoći osnovnih ideja; bliskosti uobičajenom mišljenju jer teorija nije previše apstraktna; te sadržavanju opravdanja za agresivno ponašanje – ponašam se agresivno jer sam frustriran.

Godinu dana nakon eksperimenta koji su proveli Kregarman i Worchel, ostvarena je jedna od najznačajnijih modifikacija F-A hipoteze. Profesor sa Sveučilišta u Wisconsinu Leonard Berkowitz 1962. godine iznio je svoju modifikaciju teorije Dollarda i suradnika. Prema njegovoj preformulaciji, frustracije potiču agresiju u onoj mjeri u kojoj su neugodne za pojedinca koji je pogođen njima. Same frustracije više ne promatra nužno kao sprečavanje cilju usmjerenog ponašanja, nego kao averzivno stanje u organizmu koje može biti rezultat osujećivanja, ali i boli. Dakle, osujećivanje ili prepreke (averzivni događaji) izazivaju negativne osjećaje (svi osjećaji koje ljudi obično nastoje umanjiti ili ukloniti), a negativni osjećaji generiraju agresivne sklonosti pojedinca. U izvornoj preformulaciji Berkowitz je negativan osjećaj nazivao srdžbom (1962, prema Berkowitz, 1989). Iz te je perspektive vjerojatnije da će očekivana prepreka prema ostvarenju cilja u manjoj mjeri potaknuti agresivnu reakciju od neočekivane, jer neočekivana u većoj mjeri pobuđuje negativne osjećaje. Berkowitz navodi da mnoga istraživanja pokazuju kako različiti averzivni događaji mogu izazvati agresivne reakcije kod ljudi i životinja, ali neće svi averzivni događaji uvijek rezultirati agresivnim reakcijama. Povrijeđene životinje češće će pobjeći nego se boriti. Agresivno ponašanje može biti i naučeno, a hoće li averzivni događaj rezultirati agresivnom reakcijom ovisi o prijašnjem iskustvu, postojanju odgovarajuće mete te dostupnosti alternativnih reakcija. Postojanje agresivnih znakova u okolini (podražaja povezanih s agresijom) također može potaknuti agresivnu reakciju. Berkowitz i Lepage (1967) proveli su eksperiment kako bi testirali hipotezu da znakovi koji se obično povezuju s agresijom mogu izazvati agresivne odgovore kod ljudi spremnih na agresiju. Stotinu studenata primilo je od jednog do sedam električnih šokova, navodno od drugog studenta, a zatim su oni dobili priliku šokirati tog studenta. U nekim su slučajevima puška i revolver bili na stolu blizu tipke za upućivanje šoka. Studentima je rečeno da ovo oružje pripada ili ne pripada njima dostupnoj meti. U drugim slučajevima na stolu u blizini tipke za šokiranje nije bilo ničega, dok su kod kontrolne skupine na stolu u blizini tipke bila dva reketa za badminton. Najveći broj šokova dali su studenti koji su primili sedam šokova kada su bili u prisutnosti oružja te je zaključak eksperimenta da je oružje izazvalo jake agresivne odgovore uzbuđenih muškaraca. Sloan i suradnici (1988, prema Aronson i sur., 2005) usporedili su Seattle i Vancouver, gradove koji imaju sličnu klimu, stanovništvo, gospodarstvo, opću stopu kriminala i fizičkih napada. Razlikuju se u tome što Vancouver strogo zabranjuje posjedovanje oružja, dok ga Seattle ne zabranjuje, i u tome što je stopa ubojstava u Seattleu dvostruko viša od one u Vancouveru. Ne može se sa sigurnošću utvrditi uzročno-posljedična veza između ove dvije pojave, ali rezultati eksperimenta koje su proveli Berkowitz i Lepage

(1967) upućuju na to da u Sjedinjenim Američkim Državama široko prisutni agresivni znakovi poput oružja mogu biti čimbenik za agresivno ponašanje.

Iako Žužul (1989) navodi kako se temeljne postavke Berkowitzove modifikacije F-A hipoteze mogu prihvatiti, i dalje postoje prigovori ovoj teoriji kojih je svjestan i sam Berkowitz (1989) i koje ističe na kraju svojeg rada – bi li naš sugovornik bio iznenađen ako mu kažemo da frustracije izazivaju agresivne reakcije jer su neugodne? Ova je teza u određenoj mjeri stvar zdravog razuma, ali također ga i nadilazi u jednom važnom pogledu – prema njoj, bilo koja vrsta negativnog afekta, poput tuge, depresije ili uznemirenosti, potaknut će agresivno ponašanje. Ovime se pitanje zašto svaka frustracija ne dovodi do agresije može preoblikovati na način da se termin *frustracija* zamijeni terminom *negativni osjećaji*. Međutim, i dalje nepromijenjeno ostaje pitanje kako to da postoji agresija koja nije rezultat frustracije? Odgovor na ovo pitanje ponudili su zastupnici bihevioralnih teorija agresivnosti.

### **2.2.2.3. Bihevioralne teorije agresivnosti**

Nasuprot pesimizmu instinktivističkih teorija, prema kojima je agresivno ponašanje urođeno čovjeku, nalaze se bihevioralne teorije, prema kojima je agresivno ponašanje stečeno kroz proces učenja. Zillman navodi kako se agresivno ponašanje može usvojiti instrumentalnim učenjem, učenjem podražaja koji se odnose na agresiju te socijalnim učenjem (1979, prema Žužul, 1989). Od ove tri vrste učenja, najznačajnija je teorija nastala prema trećoj vrsti učenja, a to je teorija socijalnog učenja Alberta Bandure. Polazište Bandurine (1978) teorije je da se ljudi ne rađaju s repertoarima agresivnog ponašanja, već ih moraju naučiti. Odnosno, neki od elementarnih oblika agresije mogu se usavršiti uz minimalno vodstvo, ali složenije agresivne aktivnosti, poput mačevanja ili vojne borbe, zahtijevaju opsežno učenje. Bandura (2016) važnu ulogu sociokulturnih utjecaja na ljudsku agresiju prikazuje kroz rezultate etnografskih istraživanja, koji osporavaju gledište da je agresija urođena. Naime, određena ratnička društva među svojim pripadnicima potiču agresiju modeliranjem, dodjeljivanjem prestiža agresivnom ponašanju, pridavanjem agresiji funkcionalne uloge za stjecanje socijalnog statusa i materijalnih koristi te društvenom kontrolom. S druge strane, u nekim društvima interpersonalna agresija je rijetka jer je obezvrijeđena, rijetko modelirana i nema funkcionalnu ulogu.

Primjer ratničkog društva je pleme Dugum Dani, koje živi na otoku Nova Gvineja (Gardner i Heider, 1969, prema Bandura, 2016). U tradicionalnoj Dani kulturi plemenski rat između sela predstavlja jednu od društveno najcjjenjenijih aktivnosti. Dani ne ratuju zbog zemlje, hrane,

resursa, žena ili pokoravanja neprijatelja. Rat za Dane ima društvenu i duhovnu svrhu. Njihovi ratovi odvijaju se na bojištima uz sela, pri čemu stražari kontinuirano nadgledaju neprijateljske položaje iz visokih tornjeva kako bi spriječili moguće zasjede. Većina života Dani ljudi je organizirana oko rata: stražarenje, izrada oružja, košnja trave kojom se sprječavaju zasjede, izvođenje magijskih rituala kako bi se ojačali obrambeni sustavi. Službene bitke se iniciraju uzvikivanjem i izazivanjem preko ničije zemlje. Nakon ritualnih sukoba između naprednih skupina ratnika, tijekom dana se borci, naoružani kopljima, lukovima i strijelama, upuštaju u kratke i smrtonosne sukobe. Borbe se potiču strahom od odmazde neosvećenih duhova. Naime, prema vjerovanju Dani ljudi, kremiranjem palih boraca oslobađa se njihov duh koji ima moć prouzročiti nesreće te bolesti ljudi i usjeva sve dok se njegova smrt ne osveti uzimanjem neprijateljskog života. Sinovi plemena Dani prolaze kroz opsežan trening koji uključuje modeliranje, usavršavanje vještina kroz simulirane situacije i program kroz koji mladi postupno usavršavaju novostečene vještine kroz sve izazovnije scenarije.

Tradicionalni polinezijski narodi s Društvenih Otoka, koji uključuju Tahiti, predstavljaju suštu suprotnost plemenu Dani kada je riječ o socijalizaciji agresivnog ponašanja (Levy, 1969, prema Bandura, 2016). Kod Tahićana duhovi predaka kažnjavaju agresivno ponašanje. Tahićani sebe opisuju kao ljubazne ljude koji su spori na srdžbu, koji brzo prevladavaju ljutnju ili ogorčenost, koji nisu osvetoljubivi i neprijateljski nastrojeni. Kada i dođe do agresije, ona je uglavnom verbalna. U rijetkim slučajevima kada dođe do fizičke agresije, ona je uglavnom bezopasna. Tahićane se od malih nogu uči strahu od posljedica ljutnje i agresivnosti. Tvrde da ljutnja ima toksični utjecaj na tijelo te da ju je zato najbolje izbjegavati. Ako su isprovocirani, Tahićani vjeruju da usmene prijetnje bude duhove predaka koji mogu nauditi provokatoru. Očekivane negativne posljedice potiču pomirljivo ponašanje, čak i u visoko frustrirajućim situacijama. Iako roditelji u početku dopuštaju ismijavanje kod male djece, snažno odvrćaju agresivne postupke i dugotrajnu ljutnju. Kontrola agresije postiže se prijetnjama kaznom, posebno djelovanjem duhova koji kažnjavaju agresivne pojedince izazivanjem bolesti i drugim štetnim posljedicama. Agresija ima nezapaženu ulogu u tradicionalnom načinu života Tahićana, s obzirom da kultura Tahićana pruža malo prilika za učenje agresivnog ponašanja te u njoj agresivno ponašanje nema funkcionalnu vrijednost.

Bandura (2015) navodi kako se obrasci ponašanja mogu usvojiti kroz neposredno iskustvo ili kroz promatranje ponašanja drugih. Neposredno iskustvo predstavlja osnovni oblik učenja koje je vođeno posljedicama u obliku nagradi ili kazni koje slijede neku radnju. Ljudi se često nalaze u situacijama koje zahtijevaju određen pristup. Neki pristupi mogu se pokazati neuspješnima,

dok drugi pristupi mogu imati povoljniji rezultat. Kroz proces potkrepljivanja osoba će usvojiti ponašanja koja su se pokazala uspješnima, a odbaciti ponašanja koja nisu bila učinkovita. Međutim, kada bi ljudi učili isključivo neposrednim iskustvom to bi bilo izuzetno naporno i opasno. Većina složenih ponašanja koje ljudi iskazuju je naučeno, namjerno ili nenamjerno, kroz promatranje drugih (Bandura, 2015). Gotovo svako učenje koje je rezultat neposrednog iskustva može se odvijati i kroz promatranje ponašanja drugih osoba te posljedica do kojih dovodi njihovo ponašanje. Bandura (1978) je ovaj proces nazvao *vikarijsko učenje*. Mogućnost učenja promatranjem omogućilo je ljudima razvoj i opstanak kroz stjecanje složenih obrazaca ponašanja uz izostanak mučne i ponekad opasne metode pokušaja i pogreške.

Primjer vikarijskog učenja, ali i dokaz tome da je agresija naučeno ponašanje, Bandura daje kroz eksperiment s lutkom Bobo (Ross, 2007). U ovom su eksperimentu djeca promatrala kako odrasla osoba udara plastičnu lutku Bobo napunjenu zrakom. Odrasla je osoba lutku udarala dlanom ruke, nogom, čekićem, snažno ju bacala, obarala ju na tlo i zatim udarala u lice te vikala na nju. Kako bi se uklonili bilo kakvi društveni zahtjevi te omogućila različita ponašanja, okruženje u kojima se promatralo dječje ponašanje bilo je opremljeno različitim igračkama s kojima su se dječaci i djevojčice uobičajeno igrali, a ne samo s lutkom Bobo. Djeca koja su promatrala modeliranu agresiju spremno su prihvatila verbalni i fizički agresivni stil ponašanja. Dio te djece je također improvizirao pa je tako jedna djevojčica udarala lutku s čekićem, ali i s drugom lutkom. Djeca u kontrolnoj grupi, koja nisu vidjela agresivno ponašanje odrasle osobe na lutki, nikada nisu pokazala nikakvu agresiju prema Bobo lutki.

Bandura (1979) ističe kako teorija agresivnosti mora objasniti kako se razvijaju agresivni obrasci ponašanja, što izaziva agresivno ponašanje ljudi i što održava agresivno ponašanje nakon što je ono započeto. Tri su osnovna čimbenika kojima se ovo može objasniti, a to su izvori agresivnosti, poticaji agresivnosti i mehanizmi održavanja agresivnosti. Shematski prikaz odnosa ovih čimbenika prikazan je na slici 1.

IZVORI AGRESIJE	MOTIVATORI AGRESIJE	MEHANIZMI ODRŽAVANJA AGRESIJE
UČENJE PROMATRANJEM	UTJECAJI MODELA	VANJSKO POTKREPLJENJE
POTKREPLJENO IZVOĐENJE	dezinhibicijski	materijalne (opipljive) nagrade
	olakšavajući (facilitirani)	socijalne i statusne nagrade
	uzbuđujući	ekspresija ozljede
STRUKTURALNE ODREDNICE	pojačavanje podražaja	ublažavanje averzivnog tretmana
	AVERZIVNI TRETMAN	KAŽNJAVANJE
	fizički napadi	inhibicijsko
	verbalne prijetnje i uvrede	informativno
	uskraćivanje nagradi	VIKARIJSKO POTKREPLJENJE
	opstrukcija	opaženo nagrađivanje
	NAMJERNI POTICAJI	opaženo kažnjavanje
	INSTRUKCIJSKA	SAMOPOTKREPLJENJE
	KONTROLA	samonagrađivanje
	BIZARNA SIMBOLIČKA	samokažnjavanje
	KONTROLA	neutralizacija samokažnjavanja (moralno opravdanje, nehumana usporedba, eufemizmi, premještanje i difuzija odgovornosti, dehumanizacija žrtvi, atribucija krivnje žrtvama, neshvaćanje posljedica)

**Slika 1** Shematski prikaz izvora, poticaja i mehanizama održavanja agresivnog ponašanja prema teoriji socijalnog učenja (Bandura, 1979)

Kada je riječ o izvorima agresivnog ponašanja, Bandura (1979) navodi kako se novi oblici ponašanja ne oblikuju nužno kroz iskustva. Iako ih Bandura nije naveo u svojem prikazu, biološki čimbenici ograničavaju oblike agresivnih ponašanja koji mogu biti razvijeni te utječu na brzinu učenja agresivnih ponašanja. Osim ograničavanja, biološki čimbenici omogućuju ljudima percepciju i učenje značajki njihova neposredna okruženja. Svakodnevno se biološki sustavi ljudi uzbuđuju vanjskim događajima te njihovom predodžbom. Opaska interpretirana kao uvreda će potaknuti aktivnost u hipotalamusu, dok ta aktivnost neće biti potaknuta ako se ista opaska interpretira kao neutralna. Kod negativne interpretacije, socijalni i kognitivni čimbenici će vjerojatno odrediti prirodu odgovora. U pogledu teorije socijalnog učenja, ljudi su obdareni neurofiziološkim mehanizmima koji im omogućuju agresivno ponašanje, ali

aktivacija tih mehanizama ovisi o prikladnom podražaju te je pod kognitivnom kontrolom. Prema tome, specifični oblik agresivnog ponašanja, frekvencija tog ponašanja, situacije u kojima se ono izvodi, i specifične mete prema kojima je usmjereno uvelike je određeno čimbenicima socijalnog učenja.

Prvi izvor agresije koje u svojoj shemi navodi Bandura je učenje promatranjem ili vikarijsko učenje. Ono omogućuje učenje uz izostanak metode pokušaja i pogrešaka. Što su greške skuplje i opasnije, veći je i oslonac na učenje promatranjem kompetentnih modela. Ovo se posebno odnosi na agresivno ponašanje, gdje opasnost od teških fizičkih ozljeda ili smrti umanjuje vrijednost metode pokušaja i pogrešaka. Promatranjem agresivnih ponašanja drugih ljudi pojedinac stvara koncepciju o tome kako izvesti takvo ponašanje, pri čemu u kasnijim prilikama i simbolički prikaz može biti primjer za agresiju. Učenje promatranjem sastoji se od četiri podprocesa: (1) usmjeravanje pažnje na modelirane aktivnosti; (2) zadržavanje kroz mentalno verbaliziranje ili vizualno predočavanje; (3) motorička produkcija ponašanja - integrira promatrane aktivnosti u nove obrasce ponašanja, pri čemu ljudi ne koriste sva ponašanja koja su naučili. Ljudi mogu steći i zadržati mogućnost agresivnog ponašanja, ali će to ponašanje biti rijetko korišteno ukoliko nema funkcionalnu vrijednost ili dovodi do negativnih sankcija. Ukoliko se pozitivni poticaji naknadno pojave, osobe mogu upotrijebiti naučeno agresivno ponašanje. Ovo predstavlja posljednji (4) podproces, a to je motivacija potkrepljivanjem (Huesmann i Miller, 1994).

Ljudi rijetko uče ponašanja koja prethodno nisu bila modelirana u njihovom okruženju, stoga je teško odrediti je li neko ponašanje rezultat potkrepljivanja ili aktiviranja nečega što je prethodno naučeno promatranjem. Iako je modeliranje sveprisutno, obrasci ponašanja mogu se oblikovati i na temelju metode učenja pokušajem i pogreškom. Upravo ovo neposredno iskustvo predstavlja drugi izvor agresije (Ross, 2007). Ova se metoda smatrala mehaničkim učenjem pri čemu je ponašanje oblikovano njegovim neposrednim posljedicama. Bandura pak navodi da je riječ o kognitivnom procesu, pri čemu posljedice služe kao neartikulirani načini informiranja pojedinca o tome što mora učini kako bi ostvario pozitivne, a izbjegao negativne posljedice. Promatrajući različite ishode svojeg ponašanja, osoba razabire koji su odgovori prikladni u kojim situacijama i ponaša se u skladu s time. Patterson i suradnici (1967) proveli su istraživanje kojim su prikazali kako se pasivno dijete može razviti u agresivno. Naime, pasivna djeca koja su bila opetovano viktimizirana, ali su povremeno uspijevala zaustaviti agresiju protunapadom, ne samo da su pojačala obrambenu agresiju kroz vrijeme, nego su



počela i inicirati napade na drugu djecu. Pasivna djeca koja su rijetko bila viktimizirana jer su izbjegavala drugu djecu, i djeca čiji su protunapadi bili bezuspješni, ostala su submisivna.

Kada je riječ o strukturalnim odrednicama kao trećem izvoru agresije, u modernom društvu se agresivno ponašanje može preuzeti iz tri izvora (Bjorkly, 2006). Prvi strukturalni izvor agresivnog ponašanja predstavlja agresija modelirana i potkrepljena u obitelji. Istraživanje koje su proveli Holmes i suradnici (2014) pokazalo je kako izloženost obiteljskom nasilju predviđa učestalije nasilno ponašanje djece. Djeca u ovim obiteljima promatraju kako roditelji probleme rješavaju nasiljem te onda primjenjuju iste načine rješavanja problema. Zajednica u kojoj ljudi žive predstavlja drugi strukturalni izvor agresivnog ponašanja. Istraživanje koje su proveli Guerra i suradnici (2003) pokazalo je kako izloženost nasilju u zajednici značajno povećava agresivnost djece, normativna vjerovanja o agresiji i agresivnu maštu. Treći strukturalni izvor agresivnog ponašanja predstavljaju masovni mediji, koji su djeci uvelike proširili dostupnost agresivnih modela. Izloženost nasilju na televiziji ima barem četiri različita utjecaja na gledatelja: (1) uči agresivnom ponašanju; (2) mijenja ograničenja nad agresivnim ponašanjem; (3) dovodi do desenzibilizacije na nasilje; (4) mijenja sliku ljudi o stvarnosti, a na kojoj ljudi temelje svoje ponašanje (Huesmann i Miller, 1994).

Motivatori agresije mogu biti biološki temeljeni i kognitivno temeljeni. Biološki temeljeni motivatori uključuju unutarnju averzivnu stimulaciju, koja proizlazi iz deficita tkiva, te vanjske izvore averzivne stimulacije, koji aktiviraju ponašanje svojim bolnim djelovanjem. Mogućnost predviđanja posljedica svojeg ponašanja, koje mogu biti materijalne, osjetilne ili socijalne predstavlja kognitivno temeljene motivatore (Bjorkly, 2006).

Utjecaji modela koji služe kao motivatori agresije ogledaju se kroz dezinhibiciju, olakšavanje, uzbuđivanje i pojačavanje podražaja. Naime, najveći utjecaj na ponašanje pojedinca ima ponašanje drugih ljudi. I djeca i odrasli su skloniji agresivnom ponašanju ukoliko su vidjeli agresivno ponašanje drugih ljudi. Ovaj aktivacijski potencijal je pojačan ukoliko su osobe koje promatraju agresivno ponašanje ljute, ako je agresija društveno opravdana, ako dovodi do nagrade te ako žrtva provocira napad prethodnom asocijacijom na agresiju. Kada je riječ o averzivnim tretmanima kao motivatorima agresije, Bandura (1979) navodi kako postoje brojni dokazi da različiti averzivni tretmani poput nanošenja boli, deprivacije ili odgode gratifikacije, osobne uvrede, neuspjeh i opstrukcija nemaju jednaki utjecaj na ponašanje. Fizički napad je jednostavan način za provokaciju agresije kod osobe jer će ta osoba vjerojatno uzvratiti kontranapad. Međutim, vjerojatnost kontranapada ovisi o vještini žrtve, ali i snazi napadača te

prijetnji odmazdom. Najvjerojatnije objašnjenje razloga zašto verbalne prijetnje i uvrede dovode do agresije leži u predviđenim posljedicama od strane osobe koja ih je doživjela. Neodgovorene prijetnje i uvrede mogu imati dalekosežne posljedice, u smislu da osobe kojima su upućene postaju laka meta za buduću viktimizaciju, ali i da izgube povlastice koje idu uz društveni položaj. Osim toga, agresivni odgovor na prijetnje i uvrede smanjuje vjerojatnost njihova budućeg pojavljivanja.

Averzivne promjene životnih uvjeta, iako rijetko, također mogu dovesti do agresije ljudi, pri čemu Bandura (2015) ističe kako je u pozadini nasilnih protesta u većoj mjeri relativna deprivacija, nego apsolutna oskudica. Naime, ljudi procjenjuju vlastite životne okolnosti u skladu sa svojim aspiracijama, u usporedbi s prethodnim životnim uvjetima, te sa životnom situacijom drugih osoba koje odabiru za socijalnu usporedbu. Različite nezadovoljavajuće procjene imaju različite utjecaje na nezadovoljne pojedince. Kao što i različiti izvori nejednakosti (socijalni, ekonomski, politički) imaju različit utjecaj na pojavu agresivnog ponašanja. Agresivno ponašanje će ovisiti i o njegovom društvenom opravdanju, o obećanjima društvenih reformi, o utjecajima ideja, te o odnosu moći između vladajućih i nezadovoljnih. Kao što je već navedeno, opstrukcija također može biti jedan od motivatora agresivnog ponašanja. Bandura (1979) ističe da je u slučajevima kada opstrukcija dovodi do agresivnog ponašanja, samo agresivno ponašanje u većoj mjeri rezultat osobne uvrede nego blokiranja ka cilju usmjerenog ponašanja. U skladu s time, ljudi prijavljuju učestalije agresivno ponašanje zbog opstrukcije koja se čini neopravdanom ili neprijateljskom, nego zbog opstrukcije koja ima opravdane razloge. Što se tiče namjernih poticaja, sposobnost ljudi da predvide posljedice vlastitog ponašanja omogućuje im da to ponašanje prilagode kako bi ono dovelo do pozitivnih ishoda.

Ljudska agresija može biti potaknuta predviđenim nagradama. Očekivanja su ponekad različita od realnosti jer su očekivane posljedice djelomično rezultat promatranja posljedica koje su za svoje ponašanje snosili drugi ljudi, onoga što je osoba čula ili pročitala, te drugih indikatora mogućih posljedica. S obzirom na mogućnost pogreške u prosudbi, agresivno se ponašanje ponekad potiče i održava kroz pogrešno očekivane posljedice (Lefkowitz i sur. 1977).

Što se tiče instrukcijske kontrole, Bandura (1979) navodi kako se socijalizacijom ljude uči pokoravanju zapovijedima. Nagrađivanjem poslušnosti te kažnjavanjem neposlušnosti, direktive u obliku autoritativne zapovijedi izazivaju poslušnu agresivnost. Nakon uspostavljanja ovakvog oblika socijalne kontrole, legitimne vlasti mogu osigurati poslušnu

agresivnost ljudi, posebno ako se agresija prezentira kao opravdana i neophodna, a izdavatelji imaju jaku prisilnu moć.

Agresivno ponašanje može biti potaknuto i zabludama. Neki počinitelji nasilja slijede božanski unutarnji glas koji im zapovijeda. Zatim, postoje oni koji pribjegavaju nasilju iz paranoje, kako bi se zaštitili od drugih ljudi koji su se urotili protiv njih. Postoje i ljudi koji ubijaju u svrhu prinošenja žrtve, te ljudi koji su na nasilje potaknuti grandioznim uvjerenjima kako je njihova odgovornost ukloniti zle pojedince na pozicijama moći (Lefkowitz i sur. 1977).

Kada govori o mehanizmima održavanja agresije, Bandura (1979) ističe kako je svako ponašanje, pa tako i agresivno, regulirano posljedicama do kojih dovodi. Iz tog razloga, agresivno ponašanje može biti izazvano, eliminirano ili nanovo uspostavljeno mijenjanjem učinaka koje ima. Ljudi se iz različitih razloga agresivno ponašaju, a agresija može imati značajno drugačiju funkcionalnu vrijednost za različite ljude, ali i za istog pojedinca u različitim situacijama. Vanjske posljedice nisu jedini regulatori agresivnog ponašanja. Naime, ljudi se vode i posljedicama koje druge osobe snose za svoje ponašanje, a djelomično i posljedicama koje samostalno proizvode. Ove tri vrste posljedica, vanjske, vikarijske i samostalno proizvedene, u međusobnoj interakciji jačaju ili slabe svoj utjecaj na ponašanje osobe.

Vanjsko potkrepljenje (vanjske posljedice) predstavlja prvi mehanizam održavanja agresivnog ponašanja. Ekstrinzične nagrade imaju posebnu važnost u interpersonalnoj agresiji jer ova vrsta agresije po prirodi ima visoku cijenu. Na primjer, ljudi koji se upuštaju u tučnjave će vjerojatno pretrpjeti određenu bol i ozljedu, čak i kada svladaju svojeg protivnika. Da bi se prevladale inhibicije agresivnog ponašanja, koje proizlaze iz averzivnih popratnih učinaka agresije, u uvjetima bez prisile potrebni su poticaji koji mogu imati različite oblike: materijalne nagrade, socijalne i statusne nagrade, izrazi štete, te ublažavanje averzivnog tretmana. Agresija se često upotrebljava kao sredstvo osiguravanja materijalnih nagrada, posebice u nedostatku boljih alternativa. Agresivnom ponašanju često se pribjegava jer može dovesti do socijalnih i statusnih nagrada. Ono se povećava poticajima okoline. Kod statusnih nagrada, činjenje agresije može povećati društvenu poziciju agresivne osobe, koja donosi mnogostruke koristi dok god je osoba na poziciji. Ukoliko izostanak agresivnog ponašanja osobu dovodi do gubitka tih koristi, negativne posljedice agresivnog ponašanja su ograničene i nemaju veliki utjecaj na inhibiciju. Kada je riječ o ekspresiji ozljede, patnja neprijatelja služi kao poticaj agresivnom ponašanju ukoliko se ozljeđivanjem neprijatelja smanjuje zlostavljanje ili dolazi do drugih oblika koristi za osobu koja se agresivno ponaša. Ukoliko agresivna osoba doživi odmazdu ili samoprijezir

zbog ozljeđivanja druge osobe, tada znakovi patnje djeluju kao negativni potkrepljivači koji odvrćaju od štetnih napada. Pod određenim uvjetima ekspresija boli predstavlja nagradu, a kao primjer se mogu navesti društvene prakse u kojima se okrutnost pohvaljuje od strane osoba na poziciji moći. Dobar primjer za to je eksperiment s Milgramovom teorijom poslušnosti autoritetu. Ovakvo potkrepljenje može dovesti do razvoja ljudi koji uživaju u nanošenju boli i ponižavanju. Ljudi su često averzivno tretirani te pribjegavaju agresivnom ponašanju kao neposrednom i najbržem načinu ublažavanja takvog tretmana, barem privremenom. Mogućnost uklanjanja ponižavajućeg ili bolnog tretmana predstavlja potkrepljenje agresije, što je prikazano u već navedenom istraživanju Pattersona i suradnika (1967). Izvori ograničenja agresivnog ponašanja mogu biti socijalni i osobni. Socijalna ograničenja temelje se na prijetnjama kažnjavanjem, dok osobna ograničenja djeluju kroz predviđajuće samoprezirne reakcije prema vlastitom ponašanju. Kazna kao posljedica agresivnog ponašanja ima informacijsku ulogu o tome u kojim je uvjetima agresivno ponašanje sigurno, a u kojima opasno. Djelotvornost kazni u sprječavanju agresivnog ponašanja ovisi o nekoliko čimbenika, među kojima su od posebne važnosti koristi ostvarene agresivnim ponašanjem i dostupnost alternativnih sredstava za ostvarenje cilja. Ostali čimbenici uključuju vjerojatnost da će agresija biti kažnjena, te priroda, težina i vrijeme kažnjavanja, kao i dugotrajnost negativnih posljedica kazne (Bandura, 1979).

Vikarijsko potkrepljenje predstavlja drugi mehanizam održavanja agresivnog ponašanja, s obzirom da promatranje posljedica koje drugi snose za svoje ponašanje jednako utječe na ponašanje kao i neposredne posljedice. Kao generalno pravilo, Bandura navodi da opažene nagrade za agresivno ponašanje drugih ljudi povećavaju tendenciju agresivnog ponašanja, dok opažene kazne istu tendenciju smanjuju (Lefkowitz i sur. 1977).

Samopotkrepljenje je treći mehanizam održavanja agresivnog ponašanja. Naime, kroz samostalno proizvedene poticaje ili posljedice osoba može utjecati na vlastito ponašanje. U ovom samoregulirajućem procesu, pojedinac kroz poučavanje i modeliranje prihvaća određene standarde ponašanja, te se onda nagrađuje ili kažnjava ovisno o tome je li njegovo ponašanje u skladu s tim standardima. Dovodeći samonagrađivanje i samokažnjavanje u vezu s određenim ponašanjima, osoba se motivira na ulaganje dodatnog napora potrebnog za ponašanje koje joj pruža samozadovoljstvo te se suzdržava od ponašanja koje rezultira samoprezirom (Paciello i sur., 2008). Postoji nekoliko načina na koje samonagrađivanje održava agresivno ponašanje. Ekstrem predstavljaju pojedinci sa standardima i kodeksom ponašanja koji agresivne podvige čine izvorima osobnog ponosa. Ove pojedince od štetnog ponašanja odvrćaju tek prijetnje odmazdom. U agresivnim društvima, u kojima je prestiž usko vezan uz hrabrost, članovi s

ponosom ulaze u agresivne sukobe. Nakon što su moralni standardi ponašanja usvojeni, očekivano samokažnjavanje zbog kršenja osobnih standarda obično služi kao sredstvo za samoodvratanje od agresivnog ponašanja. Ovo potvrđuju rezultati studije koju su proveli Bandura i Walters (1959, prema Bandura, 1979), prema kojoj su suosjećajni adolescenti reagirali s neodobravanjem, grižnjom savjesti i pokušajima reparacije čak i kad je njihovo agresivno ponašanje bilo minorne prirode. Nasuprot tome, agresivni adolescenti doživjeli su relativno malo negativnih emocija čak i nakon što su počinili ozbiljnu agresiju. Međutim postoje i procesi uz pomoć kojih i moralni ljudi neutraliziraju samokažnjavanje, odnosno opravdavaju svoje agresivno ponašanje. Moralnim opravdavanjem agresivno ponašanje postaje osobno i društveno prihvatljivo jer se prikazuje kao sredstvo postizanja moralnih ciljeva (Caprara i sur., 2014). Opravdavanje agresije usporedbom s nehumanim djelima jedan je od učinkovitijih načina neutralizacije samokažnjavanja jer se agresija redefinira u pozitivnom smislu, a ne prikrivanjem svrhe ili osobne odgovornosti (Lefkowitz i sur. 1977). Primjerice, društvena težina ubijanja ratnih zarobljenika umanjuje se ukoliko je neprijateljska vojska ubila civilno stanovništvo. Eufemizmi predstavljaju sredstvo za prikrivanje agresivnog ponašanja i pridaju mu respektabilan status. Kroz zamršene riječi, agresivno ponašanje postaje benigno, a oni koji se u njega upuštaju oslobađaju se osjećaja osobne odgovornosti (Paciello i sur., 2008). Kao primjeri eufemizma mogu se navesti *napredne tehnike ispitivanja* umjesto *mučenje* ili *kolateralna šteta* umjesto *ubijeni civili*. Ljudi se mogu navesti na agresivno ponašanje pod uvjetom da je legitimna vlast spremna preuzeti odgovornost za njihova djela, a kao primjer navodi da su zapovjednici i osoblje nacističkih logora osjećali malo osobne odgovornosti za svoju nehumanost jer su samo izvršavali naredbe. Neutralizacija samokažnjavanja za agresivno ponašanje može se postići i difuzijom odgovornosti za agresivno ponašanje. Difuzija odgovornost može se postići oslanjanjem na grupno donošenje odluka, tako da se niti jedan pojedinac ne osjeća odgovornim za ono što se na kraju učini (Zimbardo, 1995). Dehumanizacija žrtve predstavlja idući način neutralizacije samokažnjavanja za agresivno ponašanje. Ljudi koji su odabrani kao mete agresije često su lišeni ljudskih kvaliteta tako što ih se ne percipira kao pojedince s vrijednostima, osjećajima i nadama, već kao stereotipne objekte s ponižavajućim etiketama kao što su *nacisti*, *Cigani* ili *Vlasi*. U slučaju da uklanjanje ljudskosti ne eliminira samoprezir u potpunosti, on se može dodatno smanjiti pripisivanjem neljudskih, ponižavajućih karakteristika žrtvama. Žrtve tako postaju bolesnici, degenerici, svinje, ovce ili su definirane drugim srodnim pojmovima. Nakon što su žrtve do kraja obezvrijeđene, mogu biti napadnute bez većeg rizika samokažnjavanja. U procesu atribucije krivnje žrtvama, agresori sebe percipiraju kao dobre osobe, koje su od zlih protivnika prisiljene na neželjena ponašanja. Žrtve

se osuđuju jer su same krive za svoju patnju, bilo svojim karakternim manama ili svojim bezumnim i provokativnim ponašanjem. Sukob nerijetko uključuje niz recipročnih napada u kojima su žrtve rijetko nevine. Neutralizacija samokažnjavanja se može postići odabirom jedne defenzivne agresije od strane protivnika i prikazivanjem te agresije kao pravi uzrok sukoba (Paciello i sur., 2008). Posljednji način neutralizacije samokažnjavanja za agresivno ponašanje je neshvaćanje posljedica. Kada ljudi pristupaju agresivnom ponašanju radi osobne koristi ili drugih oblika koristi, nastoje izbjeći suočavanje s negativnim posljedicama koje uzrokuju. U tom se slučaju samokažnjavanje neutralizira dok god se štetne posljedice agresivnog ponašanja umanjuju, zanemaruju ili pogrešno shvaćaju.

Među primjedbama upućenim Bandurinoj teoriji agresivnosti ističe se primjedba koju su iznijeli Feshbach i Singer (1971, prema Žužul, 1989), a prema kojoj u tipičnim eksperimentima, koje je provodio sa svojim suradnicima, Bandura nije proučavao stvarnu agresivnost, nego agresivnu igru. Iako je time dokazao da djeca imitacijom mogu usvojiti agresivno ponašanje, to ne znači da su postala agresivnija. Upućen je i prigovor da su Bobo lutke zapravo igračke dizajnirane za udaranje te stoga nisu prikladni alati za mjerenje agresije. Međutim, rezultati o uvjetovanju kroz crtane filmove, koji su pokazali da čak i prikazi agresivnog ponašanja prema lutki u crtanom filmu povećavaju agresivno ponašanje u stvarnom životu, mogu pružiti argumente koji to opovrgavaju (Allan, 2017). Žužul (1989) ističe zanemarivanje utjecaja emocija i uzbuđenja na pojavu agresije, a kao najvažniju primjebdu navodi zanemarivanje razlike između različitih vrsta i oblika agresivnosti, pri čemu Bandura preko istih varijabli nastoji objasniti cjelokupnu ljudsku agresivnost. Osim toga, postavlja se pitanje generalizacije rezultata dobivenih eksperimentom u laboratorijskim uvjetima na ponašanje ljudi u prirodnim uvjetima (Allan, 2017).

#### **2.2.2.4. Kognitivne teorije agresivnosti**

Na temeljima dostignuća frustracijske teorije i teorije socijalnog učenja proizašle su kognitivne teorije agresivnosti. Iako se kognitivne teorije međusobno razlikuju, slažu se oko toga da način na koji pojedinac percipira i tumači događaje iz okoline određuje hoće li reagirati agresijom ili nekim drugim ponašanjem.

Idejnim tvorcem atribucijske teorije, na temelju koje je kasnije nastao model socijalno-informacijskog procesiranja, smatra se Fritz Heider, proširio ju je Kelley, a Weiner ju je primijenio na obrazovanje (Aronson i sur., 2015; Bauman, 2015). Prema atribucijskoj teoriji ljudi nastoje objasniti događaje u svom životu, pozitivne ili negativne, na temelju nekoliko vrsta

uvjerenja (atribucija) o uzroku tih događaja (Bauman, 2015). Uzrok može biti unutarnji/dispozicijski ili vanjski/situacijski. Na primjer, žrtva agresije može vjerovati da su njene mane dovele do agresije (unutarnji uzrok) ili da je do agresije došlo jer je nasilnik beščutan (vanjski uzrok). Žrtva također ima uvjerenja o tome je li uzrok stabilan (na primjer, fizička osobina ili invaliditet), ili nestabilan (ponašanje koje je netko odabrao, kao što je nenošenje moderne odjeće). Uzroci također mogu biti kontrolirani ili nekontrolirani. Ako je netko na meti zbog tjelesne mane ili dismorfije, ta se osobina ne mijenja lako pa je uzrok nekontroliran. S druge strane, ako je netko meta agresije zbog nepristojnog ponašanja, uzrok se može kontrolirati. Odnos atribucije i agresije proučava se jer postoje dokazi da ljudi razvijaju pristrane atribucije koje utječu na njihovo ponašanje (Graham i Juvonen, 2001, prema Bauman, 2015). Prema ovoj teoriji, osoba razvija tendenciju istih atribucija uzročnosti svim sličnim događajima, umjesto da svaki događaj procjenjuje zasebno. Djeca razvojem stječu razumijevanje i vještine na temelju kojih razvijaju mentalne predloške za rješavanje socijalnih problema. Dijete može usvojiti opće uvjerenje da je svijet neprijateljsko mjesto. Takvo će se dijete pri pristupanju novoj socijalnoj situaciji usredotočiti na one situacijske elemente koji potvrđuju neprijateljsku atribuciju te će i djelovati u skladu s time (Bauman, 2015). Neprijateljska atribucija posebno je problematična u dvosmislenim situacijama: kada nema dovoljno dokaza za utvrđivanje jesu li nečije radnje bile namjerno neprijateljske, osoba s neprijateljskom atribucijom težit će procijeniti situaciju kao neprijateljsku. Ovakav obrazac ima tendenciju samopotkrepljenja pa se neprijateljska atribucija može ukorijeniti i zadržati u odrasloj dobi. Kada žrtve agresije procjenjuju da je uzrok viktimizacije unutarnji, moguće je da imaju samookrivljavajuću atribuciju, koja može biti bihevioralna ili karakterni. Bihevioralna usmjerava krivnju na nešto što je osoba učinila u situaciji („provocirao sam nekoga“) te je ona nestabilna i moguće ju je kontrolirati. Karakterna uzrok viktimizacije atribuire trajnim vlastitim obilježjima (npr. „glup sam“). Bihevioralno samookrivljavanje može dovesti do promjena u ponašanju kako bi se izbjegla ponovna viktimizacija („neću više provocirati“), dok karakterni samookrivljavanje može dovesti do osjećaja bespomoćnosti i beznada („ne mogu si pomoći kad sam rođen glup“). Potrebno je istaknuti kako atribucijska pristranost utječe i na ponašanje i na psihološke reakcije. Neprijateljska atribucija agresivnih osoba dovodi do agresije, a samookrivljavajuća atribucija do psihičkog stresa (Bauman, 2015).

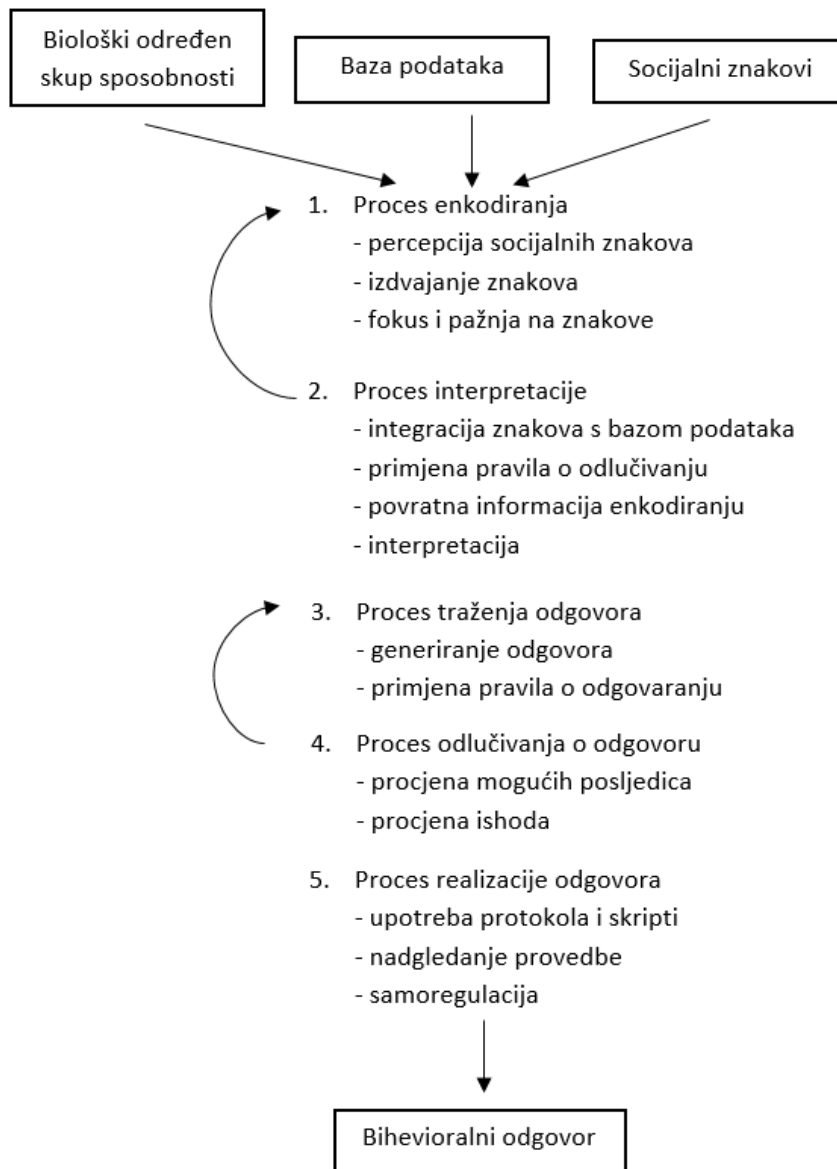
Pri objašnjenju osnova modela socijalno-informacijskog procesiranja (slika 2), Keneth Dodge (1986) navodi kako je glavna hipoteza njegovog modela da će društveno ponašanje i prilagodba djeteta ovisiti o njegovim socijalnim vještinama te o načinu na koji dijete procesira socijalne

informacije. Dodgeov model osmišljen je u svrhu razumijevanja individualnih razlika u agresivnom ponašanju djece, a proizašao je na temelju radova Flavella, Goldfrieda, d'Zurilla, Simona, Hayesa, Bandure te McFall (Dodge, 1986; Dodge i Crick, 1990). Prema modelu socijalno-informacijskog procesiranja djeteta dolazi u određenu društvenu situaciju s biološki određenim skupom sposobnosti (analogno računalnom sklopovlju) i bazom podataka (djetetova memorija prethodnih iskustava, koja predisponiraju djeteta ka određenom cilju ili načinu reagiranja) te iz okoline prima socijalne znakove (Dodge, 1986). O načinu na koji djeteta obrađuje socijalne znakove ovisit će i djetetovo ponašanje. Pretpostavka ovog modela je da se procesiranje odvija kroz uzastopne faze ili korake, pri čemu je svaka pojedina faza nužna za prikladnu reakciju. Ukoliko djeteta vješto, djelotvorno i točno procesira informaciju, velika je vjerojatnost da će se ponašati na način za koji drugi smatraju da je prikladan (Dodge, 1986). Ukoliko djetetu nedostaju sposobnosti percepcije i odgovora na socijalne znakove, velika je vjerojatnost da će njegovo ponašanje biti neprikladno situaciji, što može dovesti do odbacivanja od strane vršnjaka, depresije te agresivnosti (Dodge i Crick, 1990; Geen, 1998). Osim toga, djeca sklona agresivnom ponašanju mogu netočno procesirati informacije pri donošenju odluka, pa tako mogu percipirati drugu djecu agresivnijom nego što jesu, što može dovesti do agresivnih reakcija i na najmanje provokacije (Wortley i sur., 2008).

Prva faza socijalno-informacijskog procesiranja je enkodiranje podražaja, odnosno socijalnih znakova iz okoline (Dodge, 1986). U ovoj fazi djeteta mora percipirati socijalne znakove iz okoline, izdvojiti prikladne znakove iz velike količine informacija koje prima te usmjeriti svoju pažnju na njih. Sljedeću fazu čine procesi mentalne reprezentacije i interpretacije. Djeteta mora integrirati znakove sa svojom memorijom prethodnih iskustava te doći do smislenog razumijevanja znakova. Ova je faza često neodvojiva od prve faze, jer je ponekad teško procijeniti djetetovo enkodiranje znakova bez istodobnog procjenjivanja djetetove reprezentacije tih znakova. Treća faza procesiranja socijalnih informacija je traženje odgovora, a ona slijedi nakon što djeteta reprezentira enkodiranu informaciju na smisleni način. S obzirom da i mala djeca imaju široki repertoar odgovora na specifične podražaje, osoba uči primjenjivati određena pravila kako bi došla do prikladnih odgovora na specifične podražaje. Na primjer, djeteta koje je enkodiralo informaciju da je bilo žrtva provokacije od strane vršnjaka te je interpretiralo vršnjačko ponašanje kao bezopasno može primijeniti sljedeće pravilo stečeno socijalizacijom: ako vršnjak nije imao neprijateljske namjere, tada mogu oprostiti provokaciju. Odgovori na podražaje ovisit će o karakteristikama ličnosti djeteta, njegovom proteklom iskustvu, širini repertoara mogućih odgovora i slijedu procesiranja do te točke (enkodiranju i

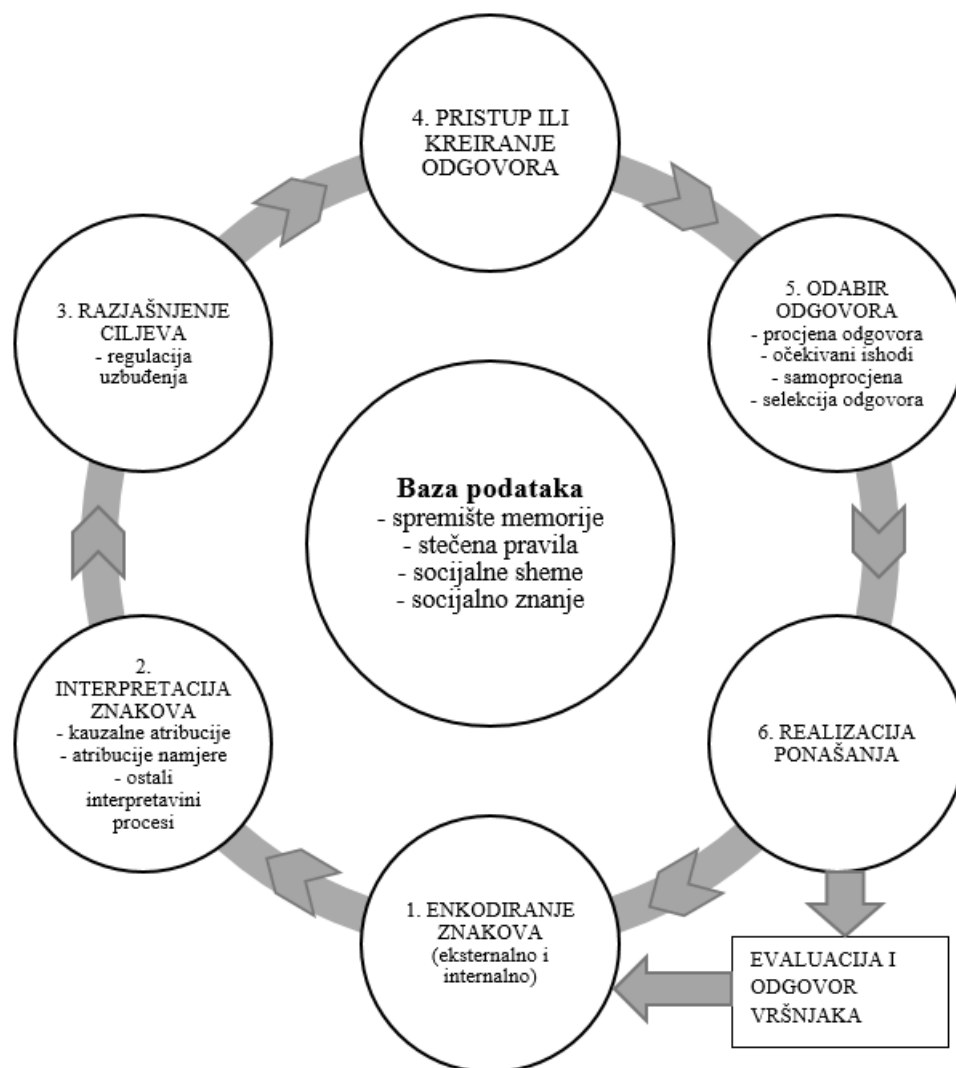


reprezentiranju znakova). Agresivni odgovori mogu biti rezultat devijantnog procesiranja do faze biranja odgovora (na primjer, agresivni odgovor generiran je kao rezultat netočne interpretacije neprijateljskih namjera vršnjaka), rezultat neadekvatne vještine u traženju odgovora ili pristranog traženja, u slučaju kada agresivno dijete generira samo agresivne odgovore. Četvrta faza predstavlja proces odlučivanja o optimalnom odgovoru. U idealnom slučaju, dijete uči procijeniti potencijalne posljedice za svaki generirani odgovor i vjerojatnost povoljnih ishoda. Pri odabiru optimalnog odgovora dijete u obzir mora uzeti vlastite sposobnosti i kontekst situacije. Na primjer, neki odgovori neće biti djelotvorni jer dijete nema sposobnosti uvjeravanja potrebnih za njihovu provedbu. Nakon odabira optimalnog odgovora dijete pristupa petoj fazi, a to je realizacija ponašanja. U ovoj fazi važne su verbalne i motoričke vještine koje dijete stječe praksom, povratnim informacijama i uvježbavanjem. Na primjer, dijete mora posjedovati verbalne vještine da bi odgovorilo na provokaciju upitom vršnjaka o tome zašto ga je provociralo. Nakon izvođenja odgovora, odnosno završetka pete faze, socijalno informacijsko procesiranje djeteta nije gotovo jer uključuje i druge osobe. Dijete promatra efekte koje njegovo ponašanje ima na drugu osobu u socijalnoj interakciji. Ponašanje se prilagođava, ukoliko ne vodi ka željenom ishodu. Znakovi koje dijete koristi kako bi prilagodilo svoje ponašanje predstavljaju nove podražaje iz okoline te tako dolazi do novog ciklusa socijalno-informacijskog procesiranja.



**Slika 2** Shematski prikaz modela socijalno-informacijskog procesiranja (Dodge, 1986)

Dodgeov model omogućio je veću uspješnost u predviđanju dječje prilagodbe, a također je, zbog opisa specifičnih procesa u obradi informacija kojima se djeca mogu poučiti, poslužio kao vodič za intervenciju s djecom koja imaju problema u društvenoj prilagodbi (Crick i Dodge, 1994). Nakon nepunog desetljeća, Crick i Dodge (1994) preformulirali su model socijalno-informacijskog procesiranja (slika 3).



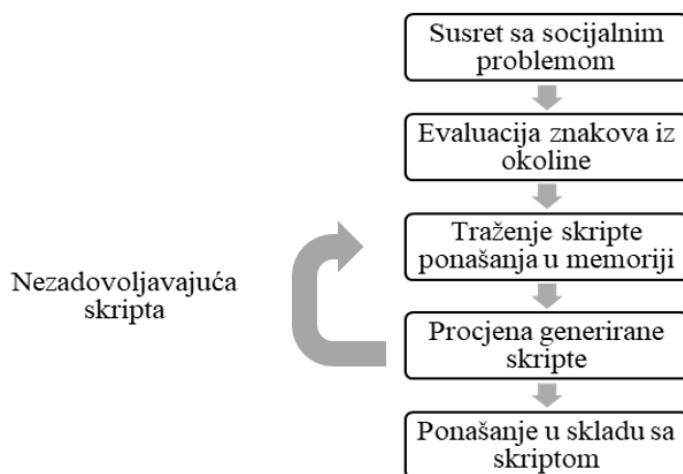
**Slika 3** Shematski prikaz preformuliranog modela socijalno-informacijskog procesiranja (Crick i Dodge, 1994)

I u preformuliranom modelu pretpostavka je da djeca socijalnoj situaciji, u kojoj su izložena različitim socijalnim znakovima, pristupaju s biološki određenim skupom sposobnosti i memorijom prethodnih iskustava. Iskustva su međusobno integrirana u općenitije kognitivne strukture, koje se nazivaju i shemate ili skripte, a koje se mogu koristiti za vođenje procesa u budućim situacijama. Kognitivne strukture mogu poboljšati učinkovitost procesa, ali mogu dovesti i do pogrešaka. Socijalne informacije procesiraju se automatski, na nesvjesnoj razini. Iako automatizam znači i brže procesiranje, on također dovodi do jačanja neuralnih puteva do enkodiranih odgovora, što pak otežava pristup novim odgovorima. Faze preformuliranog modela uključuju (1) enkodiranje vanjskih i unutarnjih znakova, (2) interpretaciju i mentalnu reprezentaciju tih znakova, (3) razjašnjenje ili odabir ciljeva, (4) kreiranje ili pristup odgovoru,

(5) odabir odgovora i (6) realizaciju ponašanja. U fazama 1 i 2, pretpostavlja se da dijete selektivno pristupa situacijama i unutarnjim znakovima, enkodira te znakove, a zatim ih interpretira. Interpretacija se sastoji od jednog ili više neovisnih procesa: selektivna, personalizirana mentalna reprezentacija situacijskih znakova koja je pohranjena u dugoročno pamćenje; kauzalna analiza događaja koji su se odvijali u situaciji (uključujući i analizu neuspjeha ostvarivanja zadanih ciljeva); zaključke o perspektivama drugih osoba u situaciji (uključujući atribuciju namjere); zaključivanje o tome je li ostvaren cilj prethodne socijalne interakcije; procjena prethodne izvedbe u socijalnoj interakciji; zaključivanje o značenju prethodne i sadašnje interakcije za sebe i vršnjaka. Navedeni procesi interpretacije mogu biti pod utjecajem informacija pohranjenih u memoriji, a uključivanje u socijalnu interakciju može dovesti do promjena ili revizije memorije. Pretpostavlja se da u fazi 3, nakon interpretacije situacije, dijete odabire novi cilj (željeni ishod situacije) ili nastavlja s postojećim. Pretpostavlja se da dijete socijalnoj interakciji pristupa s već postojećim ciljevima, ali isto tako te ciljeve preispituje te stvara nove ciljeve kao odgovor na neposredni socijalni podražaj. U fazi 4 dijete pristupa sjećanju u potrazi za postojećim odgovorima na situaciju ili, ako je situacija nova, dijete može kreirati novo ponašanje kao odgovor. Emocionalno stanje djeteta, koje je bilo zanemareno u prvotnom modelu, može utjecati na sposobnost pristupa dovoljnom broju odgovora. U fazi 5 dijete procjenjuje postojeće ili novokreirane odgovore te odabire onaj odgovor za koji smatra da je optimalan s obzirom na cilj i predviđene vlastite emocionalne reakcije te emocionalne reakcije okoline. Pri odabiru odgovora, dijete procjenjuje ishode za svaki mogući odgovor. Također, dijete procjenjuje ima li sposobnosti i vještine potrebne za realizaciju odgovora te procjenjuje svoje pretpostavke o prikladnosti odgovora. Konačno, u fazi 6 dijete realizira odabrano ponašanje, a zatim procjenjuje reakcije na vlastito ponašanje te se ta informacija pohranjuje u memoriju kao mogući odgovor u budućoj, sličnoj situaciji. Za razliku od prvotnog modela, prema kojemu je procesiranje imalo strogu, linearnu strukturu, prema preformuliranom modelu osoba je istovremeno uključena u više različitih faza procesiranja (interpretira tijekom enkodiranja te nastavlja s procjenom značenja ponašanja drugih osoba dok odabire odgovore), ali i više paralelnih procesiranja. Preformulirani model pretpostavlja da budna osoba konstantno enkodira, interpretira i odabire odgovore. Iz tog razloga, preformulirani model ima cikličku strukturu.

Poput modela socijalno-informacijskog procesiranja i model informacijskog procesiranja Rowella Huesmanna (1988) nastao je s namjerom pojašnjenja razvoja agresivnog ponašanja kod djece te su u njegovoj osnovi teorije učenja nastale u kognitivnoj psihologiji. Već u

uvodnom dijelu iznošenja svojeg modela Huesmann ističe kako se ne može očekivati da će jedan čimbenik ili pojedini psihologijski proces objasniti agresivno ponašanje ljudi. Neurološki, hormonalni i drugi fiziološki poremećaji također imaju kauzalnu ulogu, ali Huesmann ističe kako različite okolišne, obiteljske i kognitivne karakteristike u najvećoj mjeri utječu na varijabilnost pojave agresivnosti kod različitih pojedinaca i u različitim situacijama. Situacije u kojima dijete promatra agresiju, u kojima je djetetova agresija potkrepljena te u kojima je dijete predmet agresije predstavljaju plodno tlo za djetetovo učenje agresivnog ponašanja. Samo učenje može biti rezultat vlastitog ponašanja djeteta i promatranja ponašanja drugih. Osnovna pretpostavka modela socijalno-informacijskog procesiranja je da se socijalno ponašanje kontrolira programima ponašanja koji su naučeni tijekom djetetova ranog razvoja. Ti se programi, nazvani kognitivnim skriptama ili scenarijima, pohranjuju u ljudsku memoriju te se koriste kao vodiči za ponašanje i rješavanje socijalnih problema. Skripta sugerira koje će se situacije dogoditi u okolini, kako se osoba treba ponašati u odgovoru na te situacije te koji su vjerojatni ishodi tog ponašanja. Ovaj kognitivni proces prikazan je na slici 4.



**Slika 4** Proces donošenja odluke u trenutku ponašanja prema modelu skripti (Huesmann, 1988)

Objašnjavanje procesa prizivanja skripti iz memorije Huesmann (1988) započinje time što dijete u socijalnu interakciju stupa u određenom emocionalnom stanju, koje može, ali i ne mora biti povezano s trenutnom situacijom. Emocionalno stanje djeteta utječe na koje će znakove dijete obratiti pažnju te način na koji će procijeniti opažene znakove. Primjerice, razdraženo i ljutito dijete vjerojatno će pažnju obratiti samo na istaknute znakove, dok će preostale znakove koji nose podjednako važne informacije o socijalnoj interakciji zanemariti. Zatim će procjena znakova razdraženog djeteta vjerojatno biti pristrana u smislu da će vidjeti neprijateljske

namjere ondje gdje ne postoje. U svakom slučaju, ishod djetetove procjene trenutnih znakova obično će biti revidirano emocionalno stanje, o kojemu će ovisiti koja će se skripta prizvati iz pamćenja. Dijete će, prije nego upotrijebi prizvanu skriptu, procijeniti njenu prikladnost internaliziranim socijalnim normama, njene moguće posljedice te vlastite sposobnosti i vještine potrebne za njenu realizaciju. Procjena skripti ovisi o kognitivnim kapacitetima djeteta, različitim iskustvima potkrepljivanja te različitim socijalnim normama, a odvijat će se dok dijete ne prizove prihvatljivu skriptu. Prema modelu socijalno-informacijskog procesiranja agresivna djeca su ona koja u socijalnim interakcijama redovno prizivaju i primjenjuju agresivne skripte. Redovito prizivanje i primjenjivanje agresivnih skripti pretpostavlja da je veliki broj ovih skripti pohranjen u pamćenje. Pretpostavka je da se skripte pohranjuju u pamćenje inicijalnim enkodiranjem promatranog ponašanja, koje prati opetovano uvježbavanje. Enkodiranjem se smatra formiranje reprezentacije vanjskog podražaja u sustavu pamćenja (Kintsch, 1977, prema Huesmann, 1988). Dijete s vremena na vrijeme mora vježbati ponašanje kako bi održalo skriptu u pamćenju, a samo vježbanje može poprimiti oblik prisjećanja originalne scene, maštanja ili glume (Huesmann, 1988). Što su skripte bolje uvježbane, veća je vjerojatnost njihovog prizivanja u budućnosti. Također, da bi skripta imala utjecaja na buduće ponašanje, mora biti prizvana i primijenjena u suočavanju sa socijalnim problemom, a to će se vjerojatnije dogoditi u slučaju da pri suočavanju sa socijalnim problemom postoje znakovi koji su bili prisutni i u trenutku kada je skripta bila enkodirana. Tako će iz promatrane agresije proizaći skripta za buduće ponašanje, ali će ono isto tako biti okidač za prizivanje drugih agresivnih skripti. Jednom usvojene, agresivne skripte postaju otporne na promjene te mogu opstati i u odrasloj dobi.

Leonard Berkowitz (1989, 1990, prema Allen i Anderson, 2017) iznio je teoriju kognitivne neoasocijacije prema kojoj averzivni događaji (npr. provokacije, frustracije, neugodna temperatura) proizvode negativne afekte koji automatski potiču misli, sjećanja, ekspresivne motoričke i fiziološke reakcije povezane s reakcijama borbe ili bijega. Reakcija borbe izaziva osjećaj bijesa, dok reakcija bijega izaziva osjećaj straha. Znakovi koji su bili prisutni tijekom averzivnog događaja mogu se povezati s tim događajem i izazvanom reakcijom. Te asocijacije spajaju se u asocijativne strukture pamćenja (Collins i Loftus, 1975, prema Allen i Anderson, 2017). Na primjer, pojam oružja može se povezati s nekoliko sličnih agresivnih pojmova, ali i sa skriptom odmazde. Jake asocijacije razvijaju se između pojmova sa sličnim značenjem (npr. povrijediti i oštetiti) i između pojmova koji se često aktiviraju istovremeno (npr. pištolj i pucanj). Ova ideja temelji se na principu učenja prema kojemu se istovremeno aktivirani

neuroni povezuju u neuronske mreže – „neurons that fire together wire together“ (Allen i Anderson, 2017, str. 4). Nadalje, prema modelima širenja aktivacije jedan aktivirani pojam nastoji aktivirati ostale povezane pojmove. Kognitivni procesi višeg reda (kao što su procjene i atribucije) također su obuhvaćeni ovom teorijom. Uz dovoljnu motivaciju, pojedinci mogu razmišljati o vlastitim osjećajima, atribuirati razloge zašto se tako osjećaju i razmotriti moguće posljedice djelovanja u skladu s tim osjećajima. Ovaj proces može proizvesti jasnije iskustvo ljutnje i/ili straha, te može potaknuti ili obeshrabriti djelovanje u skladu s tim emocijama. Teorija kognitivne neoasocijacije posebno je prikladna za objašnjenje reaktivne agresije, ali model aktiviranja i širenja aktivacije također je relevantan za druge vrste agresije (Allen i Anderson, 2017).

S obzirom na sličnosti modela informacijskog procesiranja i preformuliranog modela socijalno-informacijskog procesiranja, Huesmann (1998) ih spaja u ujedinjeni model socijalno-informacijskog procesiranja agresivnog ponašanja. Naime, oba modela pretpostavljaju slično procesiranje informacija, oba modela temelje se na Bandurinim formulacijama kognitivnog procesiranja tijekom socijalnog učenja, te na teoriji kognitivne neoasocijacije Berkowitza. Iako ujedinjeni model ne preuzima cikličku strukturu iz modela kojeg su razvili Crick i Dodge (1994), pretpostavka je da je proces kontinuiran, odnosno da unutarnje i vanjsko stanje na kraju socijalno-informacijskog procesiranja procesa predstavljaju početna stanja idućeg procesiranja (Huesmann, 1998).

Ujedinjeni model ističe četiri procesa u rješavanju društvenih situacija u kojima emocionalno uzbuđenje, aktivirane sheme i situacijski znakovi međusobno djeluju kako bi utjecali na agresiju djeteta: (1) pozornost i interpretacija znakova, (2) pronalaženje skripti, (3) evaluacija i odabir skripte i (4) evaluacija odgovora društva na djetetovo ponašanje. Iako ti procesi u početku zahtijevaju kognitivnu kontrolu djeteta u razvoju, na kraju djeluju kao relativno automatski kognitivni procesi. Huesmann (1998) ističe kako ljudi različito obraćaju pažnju na znakove iz okoline te ih različito i tumače. Ovi su procesi pod utjecajem neurofizioloških čimbenika, emocionalnih stanja te prikupljenih i aktiviranih kognitivnih shema. Agresivni pojedinci češće se fokusiraju na manji broj znakova te na neprijateljske znakove, skloniji su tumačiti dvosmislene znakove kao znakove neprijateljstva te su skloniji vjerovati da je svijet neprijateljsko mjesto. Agresivni pojedinci također imaju veći udio agresivnih skripti enkodiranih u memoriji, s pristupačnijim vezama na svakodnevne znakove. Agresivne skripte češće uvježbavaju kroz maštanje i prisjećanje na agresiju, a češće ih i primjenjuju pri odgovoru na dvosmislene znakove. Mala djeca nemaju čvrsto definirana ili stabilna normativna uvjerenja

o prikladnosti agresije, dok su kod starije djece ta uvjerenja čvrsto oblikovana i utječu na to kako ona procjenjuju preuzete skripte. Konačno, agresivni pojedinci često ne očekuju da će snositi loše posljedice za agresivno ponašanje.

Instrumentalno uvjetovanje ima ulogu u objašnjavanju razloga zašto pojedino dijete usvaja više agresivnih skripti od druge djece. Ako je agresivno ponašanje djeteta pozitivno potkrepljeno, veća je vjerojatnost prizivanja i primjene agresivne skripte u budućnosti. Nadalje, učinak potkrepljenja može se odraziti na skripte koje su apstrakcije specifičnog scenarija, promičući opću dezinhibiciju agresije. Na primjer, dječak koji uspješno riješi problem udaranjem drugog djeteta će vjerojatno u budućnosti ne samo udarati, već gurati, čupati i štipati. Ipak, nije izgledno da su složene skripte društvenog ponašanja koje djeca brzo stječu rezultat nasumičnog ponašanja i selektivnog potkrepljivanja. Laboratorijski i terenski dokazi upućuju da su skripte društvenog ponašanja često enkodirane iz obrazaca ponašanja uočenih kod drugih ljudi. Baš kao što može enkodirati skriptu udaranja nogometne lopte iz promatranja kako loptu udaraju drugi, dijete može enkodirati skriptu za udaranje onih koji ga viktimiziraju promatrajući kako to čine drugi. Djeca neprestano promatraju druge ljude, enkodiraju ono što je istaknuto i integriraju ta opažanja u enkodirane skripte ponašanja. Nije svako opaženo agresivno ponašanje enkodirano, niti potiče enkodiranje agresivne skripte. Također, svaka agresivna skripta se ne zadržava, niti ostaje dugo dostupna u memoriji. Što je agresivna situacija istaknutija za dijete i što dijete više razmišlja, mašta i uvježbava promatranu situaciju, to je vjerojatnije da će se agresivna skripta, temeljena na toj situaciji, pohraniti i primjenjivati u rješavanju problema. Što je više agresivna situacija u skladu sa skriptama ponašanja koje je dijete već pohranilo, to se lakše integrira u pamćenje. Također, što se agresivna situacija više percipira kao skladna s normativnim uvjerenjima djeteta o prikladnosti društvenog ponašanja, to je vjerojatnije da će se integrirati u pamćenje. Dijete enkodira skripte ponašanja koje imaju subjektivnu korist kao potencijalne strategije za rješavanje problema. Te skripte enkodiraju se u kontekstu situacijskih znakova, a vjerojatnost da će dijete pristupiti skripti za specifična agresivna ponašanja ovisi o tome koliko se istih situacijskih znakova reproducira u okruženju u trenutku prisjećanja. Iz ove socijalno-kognitivne perspektive vidljivo je kako jednom kad dijete počne percipirati svijet kao neprijateljsko mjesto, kada počne pohranjivati agresivne skripte i kada počne agresiju smatrati prihvatljivim oblikom ponašanja, tada započinje ciklus koji je teško zaustaviti. Ako se taj ciklus ne prekine, vrlo vjerojatno će se nastaviti i u odraslosti, održavajući agresivno ponašanje kroz cijeli životni vijek (Huesmann, 1998).



Žužul (1989) kao primjedbu modelima (socijalno-) informacijskog procesiranja ističe ograničenost dometa, s obzirom da se oni odnose samo na medijacijske procese. Odnosno, ovim modelima može se eventualno objasniti kako se odvija sekvenca agresivne reakcije, ali ne i zašto dolazi do agresivnog ponašanja. Woods (2010) kao primjedbu ističe zanemarivanje vrijednosti ljudi koji pripadaju različitim društvenim grupama. Naime, prema modelu socijalno-informacijskog procesiranja agresivno ponašanje proizlazi iz netočne obrade socijalnih znakova, pogrešne interpretacije namjera koje su u osnovi nečijeg ponašanja ili subjektivne procjene učinkovitosti i/ili vrijednosti fizičke agresije. Problem s ovim objašnjenjem je u tome što se tumačenja i procjene ponašanja razlikuju ovisno o društvenoj skupini, a budući da je model razvijen u skladu s autorovim vlastitim tumačenjima i vrijednostima, rezultat je da se tuđa tumačenja i vrijednosti čine netočnima. Sličnu primjedbu navode Arsenio i Lemerise (2001) ističući da, iako je nominalno lišen vrijednosti, Dodge i suradnici, pretpostavljajući da su njihova tumačenja socijalnih znakova točna, zapravo su u model uvezli vrijednosti vlastite društvene skupine. Osim toga, Sutton i suradnici (2001) navode kako modeli (socijalno-) informacijskog procesiranja pretpostavljaju kako je agresivno ponašanje po definiciji defektno te da je uvijek rezultat pogrešne ili smanjene obrade informacije. Međutim, u nekim slučajevima agresivno ponašanje može se smatrati društveno kompetentnim odgovorom, a agresija može proizaći iz pojačane, a ne smanjene obrade informacija. Kao primjer, navode dijete koje stječe status maltretiranjem vršnjaka, a čije je maltretiranje učinkovito zbog njegovog poznavanja tuđih misli i osjećaja. Naime, maltretiranje je uvijek interakcija i uglavnom se događa unutar složene socijalne strukture. Agresivna djeca mogu biti dio strogo strukturirane grupe, u kojoj je potrebno pažljivo pregovarati o vjernosti, boriti se za položaje na vlasti ili prisiljavati članove grupe na poslušnost.

#### **2.2.2.5. Biološko- fiziološke teorije agresivnosti**

Biološko-fiziološke teorije ističu funkciju i disfunkciju mozga, gena, neurotransmitera i hormona u razvoju agresivnog ponašanja (Baker, 1999). Osim toga, tu su i čimbenici temperamenta, poput prkosnog, te neurokognitivni čimbenici, kao što su impulzivnost, hiperaktivnost i niska verbalna inteligencija (Kušević i Melša, 2017).

Sociobiološki model temelji se na Darwinovoj teoriji evolucije, a fokusira se na željama ljudi za maksimiziranjem vlastitog reproduktivnog statusa kroz stjecanje ili zaštitu resursa i pristup seksualnim partnerima. Odnosno, ljudska vrsta je evoluirala s mehanizmima koji osiguravaju da se njihovi geni reprodukcijom prenose na sljedeće generacije (Baker, 1999). Kao posljedica seksualne reprodukcije javlja se borba između muškaraca radi pridobivanja poželjnih žena.

Ovaj je proces obostran jer oba spola aktivno sudjeluju u traženju i odabiru partnera u svrhu reprodukcije.

Ograničenje ove teorije leži u njenom fokusu na evolucijskom uzroku agresivnog ponašanja koje nastoji odgovoriti na pitanje zašto se ljudi agresivno ponašaju, pri čemu zanemaruje čimbenike potrebne za razumijevanje kako se odvija agresivno ponašanje (Baker, 1999).

Nekoliko struktura središnjeg živčanog sustava regulira emocionalne i bihevioralne komponente, čija promjena može dovesti do agresivnog ponašanja. To su amigdala i prefrontalni korteks, orbitofrontalni korteks i prednji cingularni korteks. U različitim je populacijama dosljedan nalaz o negativnoj povezanosti između volumena amigdale i agresivnosti osobe (Rosell i Siever, 2015). Na primjer, u longitudinalnom istraživanju koje su proveli Pardini i suradnici (2014, prema Pinna i Manchia, 2017) utvrđeno je da su odrasli muškarci sa smanjenim volumenom amigdale u većem riziku od budućeg agresivnog ponašanja, nasilja i psihopatije. Kada je riječ o prefrontalnom korteksu, Rosell i Siever (2015) navode dokaze prema kojima su smanjeni volumeni orbitofrontalnog korteksa i prednjeg cingularnog korteksa u korelaciji s povećanom agresijom. Siever (2008) navodi kako je uloga prefrontalnog korteksa u kontroli agresivnog i socijalnog ponašanja prepoznata u kontekstu lezija koje rezultiraju dezinhibicijom agresivnog ponašanja. Lezije prefrontalnog korteksa mogu biti posljedica traume, tumora pa i metaboličkih poremećaja koji utječu na prefrontalni korteks. Izvrstan primjer dezinhibicije agresivnog ponašanja ogleda se u često citiranom slučaju Phineasa Gagea, pouzdanog i stabilnog željezničkog radnika kojemu je u nesreći željezna šipka probila frontalni režanj mozga. Phineas je nakon ozlijede zadržao pamćenje, govor i motoričke sposobnosti, ali je postao je razdražljiv, nestrpljiv te je pokazivao velike deficite u socijalnim odnosima (Siever, 2008).

Nekoliko neurotransmitera (kemijskih spojeva koji olakšavaju komunikaciju između živčanih stanica), i s njima povezani enzimi i nusprodukti njihove razgradnje, povezani su s agresivnim ponašanjem ljudi (Baker, 1999; Savić i Jukić, 2014). Dopamin ima važnu ulogu pri agresivnom ponašanju jer je uključen u donošenje odluka, nagrađivanje, motivaciju i kognitivne procese višeg reda (Rosell i Siever, 2015). Pri čemu su više razine dopamina u korelaciji s agresivnim ponašanjem (Baker, 1999; Rosell i Siever, 2015). Serotonin se prirodno izlučuje u srednjem mozgu, a ima inhibirajući učinak na impulzivnost (Aronson i sur., 2005; Pinna i Manchia, 2017). Međutim, djelovanje serotonina je vrlo složeno i varira ovisno o tome na koji je receptor

vezan, koliko ga je dostupno u sinapsi, koliko je enzimske aktivnosti prisutno i jesu li drugi agonisti ili antagonisti dostupni pri vezivanju (Yanowitch i Coccaro, 2011).

Lösel i Farrington (2012) navode nekoliko istraživanja prema kojima aktivnost autonomnog živčanog sustava igra ulogu u agresivnom ponašanju ljudi. Na primjer, ljudi skloni agresivnom ponašanju imaju niži broj otkucaja srca i nižu elektrodermalnu aktivnost. Baker (1999) navodi kako niži broj otkucaja srca može predstavljati neustrašivost, smanjenu anksioznost ili nedostatak socijalizacije. Isto tako, niska aktivnost autonomnog živčanog sustava, u potrazi za stimulacijom, može voditi agresivnom ponašanju, kako bi tu aktivnost podigla do optimalne razine.

Podivljali hormoni popularno su objašnjenje, a nerijetko i opravdanje, ljudskog agresivnog ponašanja. Ova pojava nije slučajna jer endokrini sustav ima važnu ulogu u agresivnom ponašanju. Dabs i suradnici (prema Aronson i sur., 2005) svojim su istraživanjima utvrdili utvrdili višu razinu testosterona i otvorenog sukobljavanja među zatvorenicima osuđenima za nasilne zločine. Warburton i Anderson (2015) navode kako muškarci imaju oko deset puta više testosterona od žena te da se razine testosterona, zajedno s agresijom, povećavaju u slučajevima dominacije nad drugima. Autori dodaju da postoje dokazi prema kojima je utjecaj testosterona na agresivno ponašanje zapravo nusprodukt njegova utjecaja na dominaciju. Archer (2006) ističe kako razina testosterona slabo, ali pozitivno korelira s agresijom, dok je ta korelacija viša s dominacijom mjerenom kroz vodstvo, čvrstinu, osobnu moć i agresivnu dominaciju. Razine estrogena i progesterona također su povezane s agresivnim ponašanjem, pri čemu više razine ovih hormona negativno koreliraju s agresivnim ponašanjem žena, dok njihove niske razine mogu dovesti do autoagresije (Denson i sur., 2018). Slična situacija je i s takozvanim hormonom ljubavi, oksitocinom, koji može povećati ili smanjiti agresiju ljudi. Kako bi objasnili proturječne rezultate istraživanja o djelovanju oksitocina na agresivno ponašanje, Shamay-Tsoory i Abu-Akel (2016, prema Denson i sur., 2018) predložili su teoriju socijalne istaknutosti. Njihova je ideja da oksitocin pojačava percepciju socijalnih podražaja, pozitivnih ili negativnih, i odgovore na njih. Stoga se pri povećanim razinama oksitocina provocirajući pojedinci doživljavaju kao neprijateljski.

Genetska predispozicija agresivnog ponašanja vidljiva je u istraživanjima s životinjama i ljudima, a dokazi o genetskoj osnovi agresivnog ponašanja kod ljudi uglavnom proizlazi iz studija blizanaca, obitelji i posvajanja (Baker, 1999). Sumirajući 103 studije posvojenih blizanaca, Burt (2009) zaključuje kako se između 40 i 60 posto varijance agresivnog ponašanja

tijekom djetinjstva i adolescencije može objasniti genetskim čimbenicima, dok se ostatak može objasniti različitim uvjetima odrastanja. Epigenetika proučava mehanizme kojima socijalna iskustva utječu na genetski kod osobe (Ray, 2018). Warburton i Anderson (2015) navode kako je više genetskih markera povezivano s agresivnim ponašanjem, ali su poveznice rijetko neposredne. Uglavnom se genetske predispozicije odnose na obilježja temperamenta koja su povezana s agresivnim ponašanjem, poput impulzivnosti. Dva genetska markera kojima su istraživači pridali najviše pažnje pri istraživanju genetske predispozicije agresivnog ponašanja su polimorfizam u promotoru gena monoamin oksidaze A (MAOA) i varijacija u genu prijenosnika 5-HT serotonina. U skladu s razvojem epigenetike, potrebno je istaknuti istraživanje Kim-Cohen i suradnika, (2006) čiji rezultati pružaju dokaz o zajedničkom djelovanju MAOA s ranim okruženjem djeteta, pri čemu su zlostavljani dječaci s genotipom visoke MAOA aktivnosti imali značajno povišene razine antisocijalnog ponašanja i hiperaktivnosti. Da bi se razumjeli epigenetski efekti, važno je razumjeti da se geni moraju aktivirati kako bi imali utjecaj, a aktiviranje u velikoj mjeri ovisi o podražajima iz okoline (Vitaro i sur., 2017). Vanjsko djelovanje siromaštva, stresa, izloženost toksinima i loša prehrana mogu potaknuti epigenetske mutacije. Dugoročni stres i strah mogu utjecati na razvoj mozga i promijeniti neurokognitivno djelovanje. Na taj način, odrastanje u nasilnom okruženju može negativno djelovati na razvoj jer djeca konstantno osjećaju strah, koji zatim utječe na njihovo učenje, memoriju i mogućnost nošenja sa stresom (Raine, 2013).

Ray (2018) kao primjedbu biološko-fiziološkim teorijama agresivnosti ističe da je većina agresivnog ponašanja počinjena od strane ljudi koji nemaju oštećenja mozga ili druge biološke pretpostavke agresivnog ponašanja. Osim toga, biološki čimbenici sami po sebi nisu dovoljni jer ih je potrebno aktivirati podražajima iz okoline. Iz tog razloga, istraživači agresivnog ponašanja sve češće koriste integrativne teorije agresivnog ponašanja.

#### **2.2.2.6. Integrativne teorije agresivnosti**

S obzirom da nijedna zasebna teorija agresivnosti nije dala zadovoljavajuće objašnjenje fenomena agresivnog ponašanja, u novije se vrijeme javljaju integrativni modeli razvoja agresivnog ponašanja među kojima se ističu opći model agresije i bioekološki model ljudskog razvoja.

Opći model agresije (GAM) integrira neke od već opisanih teorija agresivnosti poput teorije socijalnog učenja, teorije kognitivne neosocijacije i teorije skripti (Anderson i Bushman, 2002). GAM polazi od toga da je agresija pod jakim utjecajem struktura znanja, koje utječu i

na percepciju, interpretaciju, donošenje odluka i ponašanje u socijalnoj situaciji (Allen i sur., 2018). Ove strukture znanja se razvijaju iskustvom i mogu utjecati na percepciju osobe na više razina, od jednostavnih percepcija objekata do percepcije složenih socijalnih situacija. Strukture znanja mogu se automatizirati učestalim vježbanjem te uključuju i kognitivne i afektivne komponente (Allen i sur., 2018). GAM je podijeljen na dva procesa: proksimalni i distalni. Proksimalni procesi objašnjavaju pojedinačnu epizodu agresije kroz tri faze: ulazi, rute i ishodi (Allen i Anderson, 2017).

Prva faza usmjerena je na utjecaj ulaznih, osobnih i situacijskih, varijabli na trenutno unutarnje stanje pojedinca, a samim time i na povećanje ili smanjenje vjerojatnosti agresivnog ponašanja. Ulazne varijable koje povećavaju vjerojatnost agresivnog ponašanja smatraju se rizičnim čimbenicima, dok se varijable koje smanjuju vjerojatnost agresivnog ponašanja smatraju zaštitnim čimbenicima (Allen i sur., 2018). Osobni čimbenici predstavljaju svaku individualnu razliku koja može utjecati na način na koji osoba reagira u nekoj situaciji. Ovi čimbenici su relativno stabilni kroz vrijeme i situacije dok god osoba koristi iste strukture znanja. Na taj način, osobnost se može smatrati skupom struktura znanja neke osobe. Agresivne strukture znanja čine agresivno ponašanje vjerojatnijim. Među osobne rizične čimbenike mogu se ubrojiti narcisoidnost, agresivna slika o sebi, dugoročni ciljevi koji opravdavaju agresiju, visoka djelotvornost u agresivnom ponašanju, pozitivni stavovi o upotrebi agresije, neprijateljska atribucija, agresivne skripte, moralno opravdavanje agresije i dehumanizacija. Rizični čimbenici istovremeno mogu predstavljati i zaštitne utjecaje, poput primjerice negativnih stavova o uporabi agresije (Allen i sur., 2018). Situacijski čimbenici su aspekti situacije koji mogu utjecati na vjerojatnost pojave agresivnog ponašanja. Među rizične situacijske čimbenike mogu se ubrojiti društveno odbacivanje, provokacija, frustracija, loše raspoloženje, nasilni mediji, bol ili neugoda, anonimnost, visoke temperature, buka, prisutnost oružja i prijetnje. Neki od ovih čimbenika istovremeno mogu biti i zaštitni, primjerice dobro raspoloženje ili prosocijalni mediji. Osobni i situacijski čimbenici mogu djelovati aditivno ili interaktivno kako bi utjecali na spoznaju, afekt ili tjelesno uzbuđenje. Općenito, povećanjem broja rizičnih čimbenika povećava se vjerojatnost agresije (Allen i sur., 2018).

Druga faza usmjerena je na način na koji ulazne varijable utječu na afekt, spoznaju i tjelesno uzbuđenje te kreiraju trenutno unutarnje stanje pojedinca, a to stanje utječe na procjenu i odlučivanje o agresivnom ponašanju. Afekt, spoznaja i tjelesno uzbuđenje u međusobnoj su interakciji i utječu jedni na druge (Allen i Anderson, 2017).

Treća faza usmjerena je utjecaj unutarnjeg stanja na procjenu i odlučivanje, koji dovode do promišljenog ili impulzivnog djelovanja osobe. U svakoj situaciji prvotno dolazi do automatske, neposredne procjene, koja ovisi o unutarnjem stanju osobe. Proces odlučivanja ovisi o vremenskim i mentalnim resursima osobe. Ako osoba ima dovoljno vremena i mentalnih resursa, i ako se rezultat neposredne procjene čini nezadovoljavajućim, tada će se ta osoba uključiti u ponovnu procjenu situacije. Ako osoba nema navedene resurse, ponašat će se u skladu sa skriptom koja je bila aktivirana tijekom prvotne procjene, s malo ili nimalo svijesti o donesenoj odluci. Odabrano ponašanje utječe na socijalnu situaciju, a novonastala socijalna situacija zatim utječe na osobne i situacijske varijable, čime započinje novi proces (Allen i sur., 2018).

Distalni procesi djeluju u pozadini svakog proksimalnog procesa, a ovaj aspekt općeg modela agresije ocrta kako biološki i okolinski čimbenici zajedno utječu na osobnost, koja zatim mijenja osobu i situaciju. Neki od bioloških čimbenika koji povećavaju vjerojatnost razvoja agresivne osobnosti su poremećaj hiperaktivnosti i deficita pažnje (ADHD), poremećaj izvršnih funkcija i hormonska neravnoteža. Među okolinskim čimbenicima koji povećavaju vjerojatnost razvoja agresivne osobnosti mogu se naći kulturne norme koje podržavaju nasilje, zlostavljanje u obitelji, teški životni uvjeti, deprivacija, viktimizacija, agresivni ili antisocijalni vršnjaci, kronična izloženost nasilnim medijima (Allen i sur., 2018). Svaka proksimalna epizoda služi kao pokušaj učenja. Biološki i okolinski čimbenici zajedno utječu na svaki pokušaj učenja, stvarajući biosocijalne interakcije, a te interakcije oblikuju nove strukture znanja. Na primjer, opetovana izloženost nasilnim medijima potiče učenje, uvježbavanje i jačanje struktura znanja povezanih s agresijom, a te strukture utječu na varijable/rute povezane s agresijom. Pojedinci mogu razviti agresivna uvjerenja i stavove (npr. da je agresija korisna i prihvatljiva), agresivne perceptivne sheme (npr. sklonost da se dvosmislene radnje tumače kao neprijateljske), agresivne sheme očekivanja (npr. sklonost da se od drugih očekuje neprijateljstvo), ili agresivne skripte ponašanja (npr. treba udariti osobu koja ih naljuti), ili mogu postati desenzibilizirani na agresiju (tj. doživjeti manje tjelesnog i emocionalnog uzbuđenja u odgovoru na agresiju). Ove varijable mogu promijeniti osobnost pojedinca te ga učiniti agresivnijim, a ta promijenjena osobnost pojedinca zatim se vraća u proksimalne čimbenike GAM-a. Na primjer, razvoj agresivne osobnosti može uključivati razvoj sheme agresivnih očekivanja, koja služi kao osobni čimbenik relevantan za agresiju. Slično, agresivne osobe će vjerojatnije tražiti situacije koje potiču daljnju agresiju (Allen i Anderson, 2017).

Ferguson i Dyck (2012) ističu nekoliko primjedbi općem modelu agresije. Prva primjedba odnosi se na moralistički pristup promatranju agresivnog ponašanja kao univerzalno štetnog, nepoželjnog i neprilagođenog, pri čemu autori GAM-a ne nude empirijske dokaze na kojima temelje svoje tvrdnje. Druga primjedba odnosi se na to da GAM ne razlikuje izloženost nasilju koje se događa u stvarnom svijetu (zlostavljanje djece, svjedočenje obiteljskom nasilju) i izloženosti nasilju u medijima (akcijski filmovi, crtanim filmovi, pucačine iz prvog lica), pri čemu smatra da nasilje utječe na sve gledatelje. Ferguson i Dyck zaključuju kako je to u skladu s pretpostavkom da je agresija uvijek loša, kao i s primarnom namjenom GAM-a za istraživanje medijskog nasilja. Treća primjedba odnosi na promatranje agresivnog ponašanja kao primarno naučenog ponašanja. GAM priznaje utjecaj bioloških i osobnih varijabli, ali čak je i taj utjecaj često izražen u jeziku učenja. Stoga, u svojoj srži, GAM ipak zastupa teoriju *tabule rasa*. Ostale primjedbe uključuju nerazlikovanje hostile i instrumentalne agresije, neslaganje s podacima iz primarnog područja primjene (medijsko nasilje) te nemogućnost predviđanja ponašanja u stvarnom svijetu (Ferguson i Dyck, 2012).

U svojoj knjizi *Ekologija ljudskog razvoja: Eksperimenti prirode i dizajna*, Urie Bronfenbrenner (1979) iznio je novu teorijsku perspektivu istraživanja ljudskog razvoja, teoriju ekoloških sustava. Prema Bronfenbrennerovu pristupu cjeloživotnom razvoju, razvoj agresivnog ponašanja povezan je s rizičnim i zaštitnim čimbenicima koji se protežu kroz nekoliko sustava kojima je pojedinac okružen (Livazović i Bojčić, 2020). Sam teorijski sustav se konstantno razvija te je tako došlo i do promjene u njegovom nazivu, kako bi se u obzir uzele i biološke karakteristike pojedinca u razvoju, pa se sada naziva bioekološki model ljudskog razvoja (Bronfenbrenner i Morris, 2007). Osoba u razvoju se nalazi u sustavu odnosa, uloga, aktivnosti i okruženja, koji su svi međusobno povezani. Individualni razvoj odvija se kako osoba u razvoju stari, stvara razumijevanje vlastitog iskustva i uči efikasno djelovati unutar sustava u kojem sudjeluje. Istovremeno, razvoj osobe mijenja sustav. Kako se osoba razvija, mijenjaju se i njezine radnje te stoga drugi ljudi u sustavu različito reagiraju na osobu u razvoju (Hayes i sur., 2017). Ekološki model zamišljen je kao skup ugniježđenih struktura, poput skupa ruskih lutaka (babuški), pri čemu je u središtu tih struktura osoba u razvoju (Bronfenbrenner, 1979). Ettekal i Mahoney (2017) ističu kako je ova analogija nedostatna jer je u setu lutaka svaka razina neovisna, iako su paralelne - neke veće, neke manje. Autori ističu kako slojevi ili razine nisu samo veće ili manje, nego su i drugačije vrste. Mikrosustav je prva i najuža razina čovjekova ekosustava, ali sljedeća razina, mezosustav, nije samo uvećani mikrosustav, nego predstavlja odnose između različitih mikrosustava. Dakle, ove dvije razine ne razlikuju se samo

u veličini, nego se mezosustav sastoji od odnosa između mikrosustava. Na taj način, mezosustav uključuje mikrosustave, ali bez njih ne može postojati. S druge strane, veća babuška može postojati bez one najmanje.

Prefiks „bio“ dodan je kako bi se naglasile biološki uvjetovane karakteristike osobe u razvoju. Naime, biološki čimbenici i evolucijski procesi određuju granice ljudskom razvoju te nameću imperativne u pogledu uvjeta okoliša i iskustava potrebnih za ostvarivanje ljudskih potencijala. U slučaju nepostojanja potrebnih uvjeta i iskustava, nije moguće ostvariti sve ljudske potencijale. U bioekološkom modelu ljudskog razvoja, razvoj je definiran kao fenomen kontinuiteta i promjene biopsiholoških karakteristika ljudi, i kao pojedinaca i kao grupe. Ovaj fenomen proteže se kroz cijeli životni vijek, kroz uzastopne generacije i kroz povijesno vrijeme – prošlo i buduće (Bronfenbrenner i Morris, 2007). Dakle, ljudski razvoj je proces kojim osoba u razvoju stječe proširenu, diferenciraniju i valjanu koncepciju okruženja, te postaje motivirana i sposobna sudjelovati u aktivnostima koje otkrivaju svojstva, održavaju ili mijenjaju njeno okruženje na razinama slične ili veće složenosti u obliku i sadržaju (Bronfenbrenner, 1979). Posebno u svojim ranim fazama, ali i tijekom cijelog životnog vijeka, ljudski se razvoj odvija kroz progresivno sve složenije recipročne interakcije između aktivnog, razvijajućeg biopsihološkog ljudskog organizma i osoba, objekata i simbola u njegovom neposrednom vanjskom okruženju (Bronfenbrenner i Morris, 2007). Bronfenbrenner objašnjava kako prisutnost recipročne interakcije predstavlja osnovni uvjet za postojanje dijade, koja se formira kada dvije osobe obraćaju pozornost jedna na drugu ili kada sudjeluju u međusobnim aktivnostima. Dijada je važna za razvoj iz dva aspekta. Prvo, ona sama po sebi predstavlja kontekst za razvoj. Drugo, služi kao temeljna građevna jedinica mikrosustava, omogućujući stvaranje većih međuljudskih struktura – trijada, tetrada i tako dalje (Bronfenbrenner, 1979). Da bi bila učinkovita, interakcija se mora odvijati na prilično redovitoj bazi tijekom duljeg vremenskog razdoblja. Takvi trajni oblici interakcije u neposrednoj okolini nazivaju se proksimalnim procesima i predstavljaju primarne pokretače razvoja osobe. Primjeri trajnih obrazaca proksimalnog procesa nalaze se u hranjenju ili tješenju bebe, igri s malim djetetom, čitanju, izvršavanju složenih zadataka te stjecanju novih znanja i vještina. Oblik, snaga, sadržaj i smjer utjecaja proksimalnih procesa na razvoj osobe varira ovisno o karakteristikama osobe i njene okoline (neposredne i udaljene) u kojima se procesi odvijaju (Bronfenbrenner i Morris, 2007).

Ettekal i Mahoney (2017) navode kako se proces ljudskog razvoja može preciznije definirati Bronfenbrennerovom revidiranom bioekološkom teorijom. Prema ovoj definiciji, pretpostavlja



se da je razvoj zajednički proizvod četiri definirajuća svojstva: (1) osobe, (2) konteksta, (3) procesa i (4) vremena. Čimbenici osobe odnose se na individualne karakteristike, kao što su dob, spol i kompetencija, koje u interakciji s okruženjem utječu na razvoj. Osobni čimbenici pomažu objasniti tko sudjeluje, a tko ne sudjeluje u aktivnostima, kao i uloge koje različiti ljudi zauzimaju u aktivnostima unutar okruženja i kako se učinci aktivnosti razlikuju među pojedincima. Faktori konteksta uključuju četiri sustava Bronfenbrennerove izvorne teorije ekoloških sustava. Kao što je već navedeno, (proksimalni) procesi predstavljaju primarni mehanizam razvoja i interakciju između čimbenika osobe i konteksta. Razvoj je uvelike potaknut proksimalnim procesima koji se javljaju redovito tijekom duljeg vremenskog razdoblja. Ovaj model ljudskog razvoja naziva se Person-Process-Context-Time model (proces-osoba-kontekst-vrijeme) ili skraćeno PPCT model (Rosa i Tudge, 2013).

Ekološki sustav je topološki zamišljen kao usidren raspored koncentričnih struktura, od kojih je svaka sadržana unutar sljedeće. Najuža razina bioekološkog sustava je mikrosustav, koji obuhvaća aktivnosti, socijalne uloge i međuljudske odnose koje osoba u razvoju doživljava u danom okruženju s određenim fizičkim, socijalnim i materijalnim karakteristikama. Te karakteristike mogu potaknuti ili kočiti postupno sve složenije interakcije i aktivnosti s neposrednom okolinom (Guhn i Goelman, 2011).

Shelton (2019) navodi kako postoje tri ključne značajke u definiciji mikrosustava. Prvo, mikrosustav predstavlja obrazac elemenata. On je više od svojih dijelova. Sustav je skupina međusobno povezanih ili međuovisnih elemenata koji čine složenu cjelinu. Elementi mikrosustava su ljudi, njihove aktivnosti, njihove uloge i njihovi odnosi. Mikrosustav je obrazac koji elementi stvaraju, način na koji su organizirani unutar okruženja, pri čemu se pojam sustava odnosi na to kako su stvari povezane i kako zajedno djeluju. Sustav se odnosi na proces organizirane cjeline, a ne samo na pojedine dijelove. On je apstraktan i dinamičan, a da bi ga se razumjelo, posebice društveni sustav, mora ga se vidjeti na djelu. Drugo, ono što je važno za mikrosustav je način na koji njegove elemente doživljava osoba u razvoju. Možda postoje neki dijelovi obrasca koje bi objektivni promatrači mogli smatrati važnima, ali za Bronfenbrennera, ako nisu dio iskustva osobe u fokusu, nisu dio njenog mikrosustava jer nije vjerojatno da će izravno utjecati na njen razvoj. Na primjer, seksualne aktivnosti roditelja koje se događaju dok dijete spava nisu dio djetetova mikrosustava, ali budući da će vjerojatno utjecati na interakciju roditelja s djetetom, još uvijek mogu biti dio djetetova ekosustava. Treće, mikrosustav postoji u okruženju s fizičkim i materijalnim karakteristikama koje se mogu

odrediti. Ove karakteristike okruženja pomažu odrediti koje se aktivnosti mogu odvijati u okruženju i kakav obrazac može biti.

Bronfenbrenner vidi dijete kao aktivnog sudionika u vlastitom djetinjstvu, a to je u skladu s Malaguzzijevim konceptom „bogatog djeteta“ – djeteta koje je bogato potencijalom, snažno i kompetentno (1993, . ). Time se priznaje da osim izražavanja svojih želja i želja, djeca kao agenti mogu pregovarati unutar svoje okoline; kritično, te interakcije u konačnici rezultiraju promjenom njihove okoline.

Osoba u mikrosustavu aktivno sudjeluje u mreži uloga, odnosa i aktivnosti. Ona je u procesu razvoja razumijevanja svijeta mikrosustava, prilagodbe mikrosustavu i, tijekom vremena, uspješnog funkcioniranja u mikrosustavu. S obzirom na dvosmjernu interakciju, mikrosustav se mijenja kao rezultat razvoja osobe i promjene načina na koji ona funkcionira (Hayes i sur., 2017).

Druga razina Bronfenbrennerova bioekološkog sustava je mezosustav. Bronfenbrenner i Morris (2007) ističu kako je osnovna premisa teorije ekoloških sustava da je razvoj osobe proizvod sila koje proizlaze iz različitih okruženja i iz odnosa između tih okruženja. Mezosustav predstavlja prvu razinu sustava koja obuhvaća odnose između dva ili više okruženja. Konkretnije, mezosustav je sustav koji se sastoji od dva ili više mikrosustava. Mezosustav uključuje sva okruženja, i mikrosustave koje oni sadrže, u kojima osoba aktivno sudjeluje. Mezosustav, međutim, nije samo skup tih okruženja; on predstavlja poveznicu i odnose među tim mikrosustavima. Svaka osoba može imati bilo koji broj mikrosustava, ali samo jedan mezosustav. Mezosustavom se pokušava objasniti način na koji su mikrosustavi u međusobnom odnosu i kako utječu jedni na druge. Bronfenbrenner (1979) navodi kako je sudjelovanje u višestrukim okruženjima najosnovniji oblik povezanosti između okruženja, pri čemu je barem jedna takva povezanost potrebna za mezosustav. Povezanost se javlja kada se ista osoba bavi aktivnostima u više od jednog okruženja, na primjer, kada dijete provodi vrijeme kod kuće i u dječjem vrtiću. S obzirom da se takvo sudjelovanje nužno događa uzastopce, sudjelovanje u višestrukim okruženjima može se definirati kao postojanje neposredne socijalne mreže prvog reda u okruženjima u kojima osoba u razvoju sudjeluje. Takva socijalna mreža, a samim time i mezosustav, ustanovljena je u trenutku kada osoba u razvoju prvi puta stupa u novo okruženje. Kada osoba u razvoju sudjeluje u više od jednog okruženja mezosustava, ona se naziva primarnom poveznicom, npr. kada dijete ulazi u školu. Druge osobe koje sudjeluju u ista dva okruženja nazivaju se dodatnim poveznicama; na primjer, kada djetetova majka prisustvuje

roditeljskom sastanku ili dijete dovodi kući kolegicu iz razreda na igru. Kao što je vidljivo iz ovog primjera, izravne poveznice mogu djelovati u smjeru bilo kojeg okruženja (Bronfenbrenner, 1979). Mezosustav podržava razvoj kada se okruženja međusobno podupiru, kada osoba u razvoju ima valjane informacije o okruženjima i kada se osoba kreće iz okruženja u okruženje s ljudima s kojima je u primarnoj dijadi (Hayes i sur., 2017). Bronfenbrenner (1979) navodi kako primarna dijada označava dijadu koja fenomenološki postoji i kada osobe nisu zajedno jer su jedna drugoj u mislima, između njih postoji jaka emocionalna veza te utječu jedna na drugu.

Prema Bronfenbrennerovoj pretpostavci, može se očekivati kako bi se djeca uspješnije razvijala ukoliko bi odrastala u sredinama koje karakteriziraju određene vrste međusobne povezanosti između doma i, primjerice, škole. Te bi međusobne veze karakterizirala češća interakcija između roditelja i školskog osoblja, veći broj zajedničkih poznanika koji su članovi oba okruženja, više informacija jednog okruženja o drugome i obratno. Pritom međusobna veza između škole i doma ne bi smjela narušavati samostalnost, motivaciju i sposobnost onih osoba koje se izravno bave djetetom. Prema ovoj pretpostavci, postupci kojima školsko osoblje degradira roditelje, ili roditeljski zahtjevi koji potkopavaju ugled i učinkovitost učitelja, imat će negativan utjecaj na razvoj djeteta. Analogno shvaćanje primjenjivalo bi se na međusobne veze između okruženja u kasnijem životu, kao što su obitelj i grupa vršnjaka, škola i svijet rada, obitelj i radno mjesto.

Treća razina Bronfenbrennerova bioekološkog sustava je egzosustav. Egzosustav se odnosi na dva ili više okruženja, od kojih barem jedno ne uključuje osobu u razvoju kao aktivnog sudionika, u kojima se odvijaju događaji koji utječu na, ili na njih utječe, ono što se događa u okruženju koje sadrži osobu u razvoju (Guhn i Goelman, 2011). Bronfenbrenner (1994) je kasnije razradio ovu definiciju istaknuvši kako egzosustav obuhvaća veze i procese koji se odvijaju između dva ili više okruženja, od kojih barem jedno ne sadrži osobu u razvoju, ali u kojima se odvijaju događaji koji neizravno utječu na procese unutar neposrednog okruženja u kojem osoba u razvoju živi (primjer koji uključuje dijete bio bi odnos između kuće i roditeljskog radnog mjesta). Dakle, okruženja u egzosustavu su dio ekosustava osobe u razvoju jer su povezana s okruženjima mezosustava i zato što utječu na mezosustav, ili su pod utjecajem onoga što se događa u mezosustavu.

Neka okruženja, poput zakonodavnih tijela i sudova, imaju značajnu moć utjecaja na živote drugih ljudi. Takva okruženja, u kojima sudionici kontroliraju raspodjelu resursa i donose

odluke koje utječu na ono što se događa u drugim okruženjima u zajednici ili društvu općenito, nazivaju se okruženja moći. Okruženja moći mogu biti formalna (sastanak odbora) ili neformalna (igra golfa). Mogu se odvijati na lokalnoj ili nacionalnoj razini, javno (u saboru) ili privatno (u velikoj korporaciji) (Bronfenbrenner, 1979). Način na koji je okruženje moći povezano s mezosustavom osobe u razvoju utječe na razvojni potencijal mezosustava. Naime, Bronfenbrenner iznosi pretpostavku prema kojoj je razvojni potencijal okruženja uvećan u mjeri u kojoj postoje izravne i neizravne veze s okruženjima moći, putem kojih osobe koje sudjeluju u izvornom okruženju mogu utjecati na raspodjelu resursa i donošenje odluka koje odgovaraju potrebama osobe u razvoju i nastojanjima onih koji djeluju u njenu korist (Bolivar i Chrispeels, 2011). Nadalje, Bronfenbrenner (1979) pretpostavlja da bliskost veza između okruženja mezosustava i okruženja moći utječe na potencijalne razvojne utjecaje okruženja moći. Odnosno, što je manje posrednika između osobe u razvoju i osoba koje sudjeluju u okruženju moći veća je djelotvornost egzozustava u promicanju njenog razvoja. Naime, ako osoba može izravno razgovarati s osobom koja je sudionik u okruženju moći, vjerojatnije je da će na okruženje moći utjecati riječi i osjećaji te osobe. Ako, s druge strane, komunikacija mora ići kroz nekoliko različitih ljudi (posrednih poveznica) prije nego što dosegne okruženje moći, komunikacija će vjerojatno biti manje utjecajna na ono što se događa u okruženju moći.

Ekosustav koji podržava razvoj je onaj u kojem okruženja egzozustava sadrže znanje o osobi u razvoju i ljudima koji su važni u životu te osobe te imaju pozitivan odnos prema njima; u kojem okruženja egzozustava podržavaju aktivnosti, odnose i okruženja u kojima osoba sudjeluje; u kojem okruženja egzozustava mogu osobi u razvoju stvoriti dodatna okruženja, aktivnosti, veze ili resurse. U egzozustavu pogodnom za razvoj, osoba u razvoju ima višestruke poveznice i manji broj posrednika između sebe i okruženja moći te su sudionici okruženja moći motivirani koristiti svoje vještine i mogućnosti za poboljšanje ekosustava osobe u razvoju (Shelton, 2019).

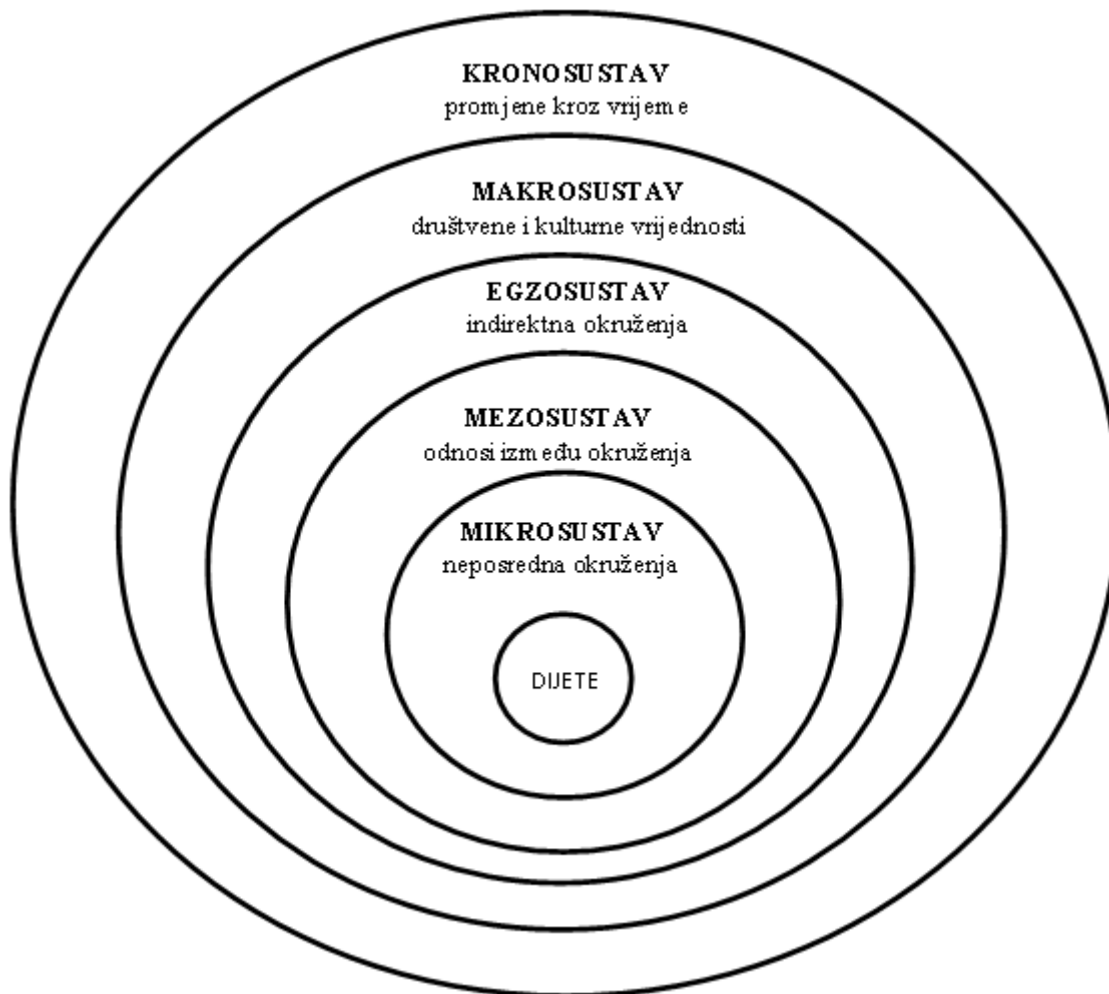
Četvrta razina Bronfenbrennerova bioekološkog sustava je makrosustav. Makrosustav se sastoji od sveobuhvatnog modela mikro-, mezo- i egzozustava karakterističnih za danu kulturu ili supkulturu, s naglaskom na sustave vjerovanja, znanja, materijalne resurse, običaje, stil života, mogućnosti, opasnosti i životnih prilika koje su ugrađene u svaki od ovih širih sustava (Guhn i Goelman, 2011). Iz tog razloga, makrosustav se može smatrati društvenim planom za određenu kulturu ili supkulturu.

Za Bronfenbrennera, kultura postoji kao konstanta kroz okruženja i predstavlja sličnost okruženja i mikrosustava unutar društva ili zajednice. Sličnosti između okruženja i

mikrosustava, sličnosti u prirodi egzosustava i načinu na koji su mezosustavi povezani često se objašnjavaju ili temelje na sličnostima među ljudima u pogledu na svijet. Pogled na svijet, mišljenje o tome što je ispravno, dobro, prirodno, potrebno, predstavlja sustav vjerovanja. Komponente makrosustava su dosljednosti ili sličnosti kroz okruženja i sustave te sustav vjerovanja koji je povezan s tim sličnostima (Shelton, 2019). Uvjerenja i zakonitosti često se očituju u zakonima i javnim politikama koje određuju specifična svojstva egzo-, mezo- i mikrosustava svakodnevnog života te usmjeravaju tijek ponašanja i razvoja (Bronfenbrenner, 1979). Makrosustav predstavlja način na koji su okruženja, aktivnosti, uloge i odnosi slični ili u skladu s drugim okruženjima, aktivnostima, ulogama i odnosima. Makrosustav također uključuje razloge za te sličnosti, uvjerenja i načine razumijevanja svijeta, koji vode ljude u stvaranju novih okruženja, aktivnosti, uloga i odnosa. Makrosustav povećava vjerojatnost stvaranja novih mikrosustava koji su slični prethodnim, poznatim mikrosustavima, pri čemu ljudi objašnjavaju sami sebi sklonost repliciranju vlastitog iskustva govoreći *ovo je način na koji bi stvari trebale biti* ili *ovo je način na koji najbolje funkcionira*. Međutim, moguće je da samo rekreiraju ono što je poznato. Različiti makrosustavi mogu imati različite uloge, odnose, aktivnosti, okruženja, mezosustave, egzosustave, okruženja moći i različite kronosustave (Shelton, 2019).

Makrosustav nije uzrok razvoja, ali utječe na njega unutar i između preostalih sustava u ekosustavu te služi kao filter ili naočale kroz koje osoba u razvoju interpretira vlastita iskustva (Ettekal i Mahoney, 2017). Prema Bronfenbrennerovoj (1979) pretpostavci, pozitivni razvojni učinci sudjelovanja u višestrukim okruženjima pojačavaju se kada se okruženja javljaju u kulturnim ili supkulturnim kontekstima koji se međusobno razlikuju, u smislu etničke pripadnosti, društvene klase, religije, dobne skupine ili drugih pozadinskih čimbenika. Odnosno, razvoj je olakšan kada osoba ima prilike iskusiti i upoznati se s različitim makrosustavima.

Peta razina Bronfenbrennerova bioekološkog sustava je kronosustav, kojim se ekosustavu dodaje nova dimenzija – vrijeme (Slika 5).



**Slika 5** Bronfenbrennerov bioekološki sustav

Bronfenbrenner (1994) navodi kako kronosustav obuhvaća promjenu ili konstantu tijekom vremena, ne samo u karakteristikama osobe, nego i okoline u kojoj osoba živi (npr. promjene tijekom života u strukturi obitelji, socioekonomskom statusu, zaposlenju, mjestu prebivališta ili stupnju užurbanosti i sposobnosti u svakodnevnom životu). Kronosustav predstavlja protok vremena, a vrijeme utječe na osobu u razvoju, odnose, okruženja, mezosustave, makrosustav i sve druge aspekte osobe i ekosustava. Ekosustavi i njihovi elementi mijenjaju se iz mnogo razloga: vrijeme prolazi, povijest se događa, svijet se mijenja. Promjena se može dogoditi brzo ili sporo, a s vremenom se osoba prilagođava promjenama koje se događaju u njoj samoj, njezinim okruženjima i svim ostalim komponentama ekosustava. Kronosustav odražava tehnološke i druge promjene u društvu, koje zahtijevaju razvoj novih i drugačijih načina razumijevanja okoliša i djelovanja u njemu, stoga ne iznenađuje to što su Bronfenbrenner i Morris (2007) istaknuli da se i bioekološki model razvoja konstantno razvija.

Na temelju iznesenog vidljivo je kako je agresivno ponašanje pojava koja je u središtu brojnih legendi i književnih djela, a moguća objašnjenja o uzrocima agresivnog ponašanja u središtu su brojnih znanstvenih djela i rasprava. Temeljna podjela teorija agresivnosti prema uzroku svodi se na pesimistične teorije prema kojima je agresija urođeno ponašanje i proizlazi iz prirode čovjeka, te optimistične teorije prema kojima je agresija naučeno ponašanje i proizlazi iz čovjekove okoline. Kasnije su teorije sve više izjednačavale važnost prirode i okoline, pri čemu su se poneke ipak razlikovale u naglašavanju jednog ili drugog. Konačno, razvojem epigenetike pojava agresivnog ponašanja počinje se objašnjavati interakcijom između prirode i okoline, pri čemu se biološke predispozicije osobe moraju aktivirati njenim socijalnim iskustvima. Zaključno, svaka od prikazanih teorija ima određene nedostatke kojima su upućene kritike. Međutim, svaka od njih u određenoj mjeri doprinosi razumijevanju pojave agresivnog ponašanja. Iz tog su se razloga počeli primjenjivati intergrativni modeli, poput Bronfenbrennerovog bioekološkog modela, koji preuzimaju i objedinjuju dijelove prikazanih teorija i pomažu u objašnjavanju pojave agresivnog ponašanja. Također, s obzirom da je njime istaknut dvosmjernan utjecaj između djeteta i njegova okruženja, bioekološki model razvoja u skladu je sa suvremenim shvaćanjem djeteta kao aktivnog subjekta koji aktivno utječe na svoj razvoj i koji sudjeluje u izgradnji i određivanju vlastitog društvenog života, života onih oko njega i društva u kojemu živi (Corsaro, 2015; James, 2010; Prout i James, 1997; Slunjski i sur., 2012).

### **2.3. Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju fizički agresivnog ponašanja**

Bronfenbrennerov bioekološki model omogućuje holistički pristup izučavanju problema razvoja fizički agresivnog ponašanja. Naime, ovim modelom se razvoj fizički agresivnog ponašanja objašnjava djelovanjem rizičnih i zaštitnih čimbenika koji se protežu kroz sve razine ekosustava, od mikrosustava do makrosustava, i koji na osobu u razvoju djeluju neposredno i posredno. Fizički agresivno ponašanje nije rezultat isključivo individualnih karakteristika djeteta, nego je pod utjecajem višestrukih odnosa s obitelji, vršnjacima, odgojno-obrazovnim ustanovama, učiteljima i odgojiteljima, susjedstvom, interakcijom s medijima i ostalim čimbenicima ekosustava (Swearer i Hymel, 2015). Rizični čimbenici definiraju se kao osobine, događaji ili procesi koji povećavaju vjerojatnost pojave problema u ponašanju, u ovom slučaju fizički agresivnog ponašanja (Lösel i Farrington, 2012). S druge strane, zaštitni čimbenici su osobne ili socijalne karakteristike koje posreduju ili umanjuju efekte izloženosti rizičnim čimbenicima te smanjuju vjerojatnost pojave problema u ponašanju (Bašić, 2009). Jedan rizičan čimbenik, sam po sebi, nije dovoljan da bi se kod osobe pojavili problemi u ponašanju, ali se vjerojatnost pojave problema u ponašanju povećava s brojem prisutnih rizičnih čimbenika (Ricijaš, 2009). Ista varijabla može istodobno djelovati kao rizični i zaštitni čimbenik, ovisno o „strani promatranog novčića“ (Lösel i Farrington, 2012, str. 9). Primjer kombiniranog čimbenika je emocionalna veza između majke i djeteta: stabilna emocionalna veza između majke i djeteta predstavlja zaštitni čimbenik, dok bi nedostatak takve veze bio rizični čimbenik.

#### **2.3.1. Rizični i zaštitni čimbenici na individualnoj razini**

U središtu Bronfenbrennerova bioekološkog modela razvoja je dijete s pripadajućim osobnim i socijalnim karakteristikama (Bronfenbrenner i Morris, 2007). Bioekološkim modelom nastoji se predvidjeti obrazac povezanosti ekoloških, genetskih i kognitivnih varijabli u funkciji proksimalnih procesa (Livazović i Bojčić, 2020). Beaver i Connolly (2013) ističu kako su istraživački dizajni temeljeni na proučavanju blizanaca korišteni za procjenu utjecaja gena i okoline na gotovo svako mjerljivo ponašanje ljudi. Rezultati su prilično dosljedni u otkrivanju da je većina ljudskih osobina i ponašanja oko 50% nasljedna, oko 10% je rezultat zajedničkog okruženja, a oko 40% rezultat različitih čimbenika u okruženju. Isti obrazac nalaza otkriven je za niz antisocijalnih ponašanja koja se počinju pojavljivati vrlo rano tijekom života (Beaver i Connolly, 2013). Iako ističu da je agresivno ponašanje u značajnoj mjeri naučeno, Warburton i Anderson (2015) navode kako nasljedne karakteristike čine trećinu do četvrtine predispozicije za agresivno ponašanje, s desetak genetskih markera povezanih s agresivnim i antisocijalnim



ponašanjem. Prema rezultatima longitudinalnog istraživanja s blizancima u dobi između 9 i 10 godina, koje su proveli Tuvblad i suradnici (2009), 32 posto varijance proaktivnog agresivnog ponašanja može se objasniti nasljednim karakteristikama, a u dobi između 11 i 14 godina čak 50% varijance. Brendgen i suradnici (2006) proveli su istraživanje sa 172 para šestogodišnjih blizanaca, pri čemu su 41 posto varijance proaktivnog agresivnog ponašanja objasnili genetskim čimbenicima. Do sličnog rezultata došli su i Rhee i Waldman (2002), koji su meta-analizom 51 studije blizanaca i posvajanja došli do iznosa od 41 posto varijance agresivnog ponašanja koja se može objasniti genetskim nasljeđem.

Kada je riječ o spolnim razlikama, odnosno spolu kao rizičnom čimbeniku, velika većina istraživanja pokazala je kako se dječaci češće fizički agresivno ponašaju, a isto tako su češće žrtve fizičke agresije, dok su djevojčice češće verbalno i relacijski agresivne (Amin i sur., 2011; Bendersky i sur., 2006; Brajša-Žganec, 2008; Brendgen i sur., 2006; Crick i sur., 1997; Del Giudice, 2015; Herrenkohl i sur., 2000; Janković i Koren, 2001; Kupersmidt i sur., 2000; Loeber i Stouthamer-Loeber, 1998; Meysamie i sur., 2013; Peplak i Malti, 2017; Tremblay i Cote, 2019; Žižak i Jeđud, 2005). Na temelju pregleda literature, Keenan i Shaw (1997) tvrde da djevojčice i dječaci pokazuju slične razine agresije do sredine predškolske dobi i da se stopa fizički agresivnog ponašanja počinje razlikovati oko četvrte i pete godine starosti. Ovu tvrdnju potvrđuju rezultati istraživanja koje su proveli Hay i suradnici (2000) koji su promatrali 66 djece podijeljene u 3 grupe prema starosti (18, 24 i 30 mjeseci) te intervjuirali njihove majke. Prema rezultatima ovog istraživanja, u dobi do 30 mjeseci nisu utvrđene spolne razlike u fizički agresivnom ponašanju djece. Kako bi provjerili općeprihvaćeno gledište da se spolne razlike u fizički agresivnom ponašanju pojavljuju tek nakon 2 godine starosti i zatim povećavaju radi spolnih razlika u procesu socijalizacije, Baillargeon i suradnici (2007) proveli su istraživanje u 2 vala na reprezentativnom uzorku od 1985 djece. Prvi dio istraživanja proveden je kada su djeca imala 17 mjeseci, a drugi kada su djeca imala 29 mjeseci. Podaci su prikupljeni intervjuom s osobom koja je najbolje poznavala dijete, a to je u 99 posto slučajeva bila djetetova majka. Utvrđena je značajna spolna razlika u prevalenciji fizičke agresije već u dobi od 17 mjeseci, pri čemu je vjerojatnost da će dječaci udariti drugo dijete bila dvostruko veća u usporedbi s djevojčicama. Dakle, ovi rezultati u suprotnosti su s pretpostavkom da se spolne razlike u fizičkoj agresiji javljaju kao rezultat različite socijalizacije dječaka i djevojčica. Osim toga, Archer i Cote (2005) iznose podatke iz nekoliko longitudinalnih istraživanja prema kojima spolne razlike u fizički agresivnom ponašanju postaju veće između druge i šeste godine života. Uz to, Cote i suradnici (2006) proveli su longitudinalnu studiju na reprezentativnom uzorku od

10 658 kanadske djece. Cilj istraživanja bio je modelirati razvojne putanje fizičke agresije od ranog djetinjstva (2. godine) do kraja mlađe školske dobi (11. godine) te identificirati čimbenike rizika koji razlikuju tipične (normativne) od atipičnih razvojnih obrazaca. Gotovo trećina djece, 31 posto, slijedila je *nisku putanju odustajanja* (engl. *low desisting trajectory*), koju karakterizira rijetka upotreba fizičke agresije u ranom djetinjstvu i gotovo nikakva upotreba fizičke agresije pri kraju srednjeg djetinjstva. Nešto više od polovice djece, 52 posto, slijedilo je *umjerenu putanju odustajanja* (engl. *moderate desisting trajectory*), koju karakterizira povremena upotreba fizičke agresije u ranom djetinjstvu i rijetkoj uporabi pri kraju srednjeg djetinjstva. *Visoko stabilnu putanju* (engl. *high stable trajectory*) slijedilo je 16 posto djece. Djeca u ovoj putanji češće su koristila fizičku agresiju u ranom djetinjstvu u odnosu na svoje vršnjake, pri čemu je ta učestalost ostala visoka i stabilna tijekom predškolske i školske dobi. Usporedba dječaka i djevojčica pokazala je kako dječaci imaju 1,67 puta veću vjerojatnost pripadanja visoko stabilnoj putanji fizičke agresije. Dakle, već u dobi od dvije godine postoji razlika u učestalosti fizički agresivnog ponašanja između djevojčica i dječaka, a ta razlika povećava se s godinama (Cote i sur., 2006).

Pri razmatranju objašnjenja spolnih razlika u manifestaciji fizički agresivnog ponašanja Cote (2007) iznosi tri hipoteze: (1) spolne razlike u agresiji mogu biti manifestacija evolucijskih karakteristika (mehanizmi preživljavanja u prirodi ovisni o dobu i spolu); (2) biologija pojedinca također može igrati ulogu u spolnim razlikama u agresiji (genetika, hormoni, anatomija); (3) čimbenici socijalnog učenja mogu predstavljati ključne čimbenike u spolnim razlikama u agresiji (socijalizacija ili društvene norme).

Prema evolucijskoj hipotezi, muškarci i žene rađaju se s unutarnjim programom razvoja uspostavljenim kroz proces prirodne selekcije započetim još kod ljudskih predaka primata (Cote, 2007). Archer i Cote (2005) navode kako se spolne razlike u fizičkoj agresiji prije reproduktivne dobi mogu pronaći kod mnogih sisavaca, zajedno sa spolnim razlikama u *gruboj igri*. Osim prednosti u djetinjstvu u vidu stjecanja nagrada, poput statusa, hrane ili igračke, uspjeh ostvaren fizičkom agresijom ima još dvije dugoročne posljedice. Prva uključuje učenje tehnika borbi koje se mogu pokazati korisnim u adolescenciji te učenje znakova povezanih s time kada je bolje odustati od borbe. Druga dugoročna posljedica ogleda se u prednosti, koju daje fizički stečena dominacija tijekom djetinjstva, za dominaciju u odrasloj dobi. Ovo je moglo biti značajno u zajednici ljudskih predaka, a možda je još uvijek značajno u okruženjima u kojima fizička snaga čini temelj dominacije u odrasloj dobi, poput mnogih muških supkultura (Archer i Cote, 2005). Campbell (1999) smatra kako su žene sklonije korištenju neizravne ili

relacijske agresije, oblicima koji nose nizak rizik od zadobivanja fizičkih ozljeda. Ova je evolucijska sklonost povezana s većom brigom žena oko zaštite vlastitog života jer je potomstvo više ovisno o brizi i zaštiti majke nego oca. Veća briga žena za vlastiti opstanak također je povezana s razlikama u društvenoj hijerarhiji jer rizici, u obliku posljedica fizičke agresije, povezani s formiranjem hijerarhije nisu nadoknađeni povećanim reproduktivnim uspjehom. Campbell navodi kako je to razlog zašto sukobi između žena nisu vezani uz status, kao kod muškaraca, nego su uglavnom povezani sa stjecanjem i obranom ograničenih resursa. Posljedica toga je da će nadmetanje između žena vjerojatnije poprimiti oblik neizravne agresije ili fizičke agresije nižeg intenziteta nego između muškaraca (Campbell, 1999).

Prema biološkoj hipotezi, muški i ženski geni kodiraju dihotomne razvojne putove određujući niz bioloških konfiguracija, što dovodi do razlike u fizičkoj veličini i snazi, reproduktivnim funkcijama i razinama hormona. Svi ovi čimbenici važni su pri mjerenju agresije (Cote, 2007). S obzirom da je testosteron najviše odgovoran za proces maskulinizacije, njegov prenatalni utjecaj na mozak u razvoju vjerojatno je najvažniji izvor spolnih razlika. Zbog ovog Del Giudice (2015) ističe kako se pri rođenju uspostavljaju dramatične razlike među spolovima, razlike koje čine osnovu daljnje spolne diferencijacije kako se razvijaju psihičke i bihevioralne razlike. Cahill (2005) navodi kako su spolne razlike u genima i hormonima dovele do razlika u strukturi mozga s obzirom na spol. Goldstein i suradnici (prema Cahill, 2005) magnetskom su rezonancom mjerili veličine kortikalnih i subkortikalnih područja te otkrili da su dijelovi frontalnog korteksa, sjedišta mnogih viših kognitivnih funkcija, veći kod žena nego kod muškaraca, kao i dijelovi limbičke moždane kore, koja je uključena u emocionalne reakcije. Također, uočene su i spolne razlike u veličini amigdale, veća je kod muškaraca. Osim razlike u veličini amigdale, koja ima važnu ulogu u funkcijama pamćenja, posebno u sjećanjima na emocionalne događaje, uočene su i spolne razlike u aktivaciji amigdale. Naime, pri nošenju s emocionalnim sjećanjima kod muškaraca se aktivira desna amigdala, dok se kod žena aktivira lijeva. Desna amigdala više je zadužena za doživ informacija i procesiranje glavnih aspekata situacije, dok je lijeva amigdala zaduženija za tumačenje finijih detalja situacije (Cahill, 2005). X-vezani genotipovi kod ljudi, koji predstavljaju rizik za antisocijalna ponašanja, su povezani sa spolnim razlikama u agresivnom ponašanju (Caspi i sur., 2002). Na primjer, genetski nedostaci aktivnosti MAOA povezani su s agresivnim ponašanjem kod miševa i ljudi, a gen MAOA nalazi se na X kromosomu. Muškarci, koji imaju jedan X kromosom, daju dva genotipa MAOA: visoku aktivnost i nisku aktivnost. Međutim, žene, koje imaju dvije kopije X kromosoma, dijele se u 4 skupine, od kojih je jedna rijetka kombinacija genotipa s dvije niske

vrijednosti aktivnosti MAOA. Stoga je udio žena s ovim rizikom od agresije mnogo manji (Caspi i sur., 2002). Konačno, spolne razlike u manifestaciji agresivnog ponašanja mogu biti rezultat razlike u sazrijevanju između djevojčica i dječaka. Na primjer, djevojčice se kognitivno brže razvijaju u ranom djetinjstvu, što može dovesti do brže stope inhibicije i regulacije fizički agresivnog ponašanja. Također, brži razvoj verbalnih sposobnosti kod djevojčica također doprinosi smanjenju fizički agresivnog ponašanja, s obzirom da se fizička agresija može lakše regulirati verbalnim zahtjevima (Berk, 2015; Cote, 2007).

Prema hipotezi socijalnog učenja agresivno ponašanje naučeno je tijekom djetinjstva i adolescencije kroz izloženost različitim socijalnim utjecajima. Međutim, kao što prikazuju rezultati već navedenih istraživanja (Baillargeon i sur., 2007; Cote i sur., 2006; Hay i sur, 2000), djeca se već od najranije dječje dobi fizički agresivno ponašaju. Zapravo, umjesto učenja agresivnog ponašanja, tijekom odrastanja djeca se uče regulaciji fizički agresivnog ponašanja i korištenju alternativnih strategija za ostvarivanje vlastitih ciljeva (Nagin i Tremblay, 1999), pri čemu, uz razvoj mozga, važnu ulogu igra i socijalna okolina (Tremblay, 2013). Cote (2007) ističe kako je vjerojatnije da socijalni čimbenici poput grubih roditelja, nasilnih modela ili medija doprinose neuspjehu manjem broju djece u učenju regulacije i inhibicije vlastitog agresivnog ponašanja. Ista autorica navodi kako socijalno učenje može dovesti do spolnih razlika u agresiji kroz četiri mehanizma: (1) socijalni čimbenici mogu imati snažniji utjecaj na djevojčice u učenju alternativnih ponašanja fizičkoj agresiji. Na primjer, prijedlog alternativne strategije od strane roditelja u vidu traženja dozvole za igračku, umjesto uzimanja igračke, može biti uspješniji kod djevojčica jer su one manje sklone fizičkoj agresiji od dječaka i imaju bolje razvijene verbalne sposobnosti; (2) u usporedbi s dječacima, djevojčice mogu biti pod većim utjecajem društvene okoline koja pogoduje učenju alternativa fizičkoj agresiji. Naime, zbog spolne segregacije tijekom srednjeg djetinjstva djevojčice su više uključene u prijateljstva koja uključuju verbalno pregovaranje umjesto fizičke agresije; (3) društveni čimbenici koji potiču agresiju mogu imati veći katalitički utjecaj na dječake u odnosu na djevojčice. Primjerice, u odnosu na djevojčice, veća je vjerojatnost da će se agresivno ponašati dječaci koji su izloženi nasilnom televizijskom programu; (4) U usporedbi s djevojčicama, vjerojatnije je da će dječaci biti izloženi većem broju socijalnih čimbenika koji potiču agresivno ponašanje.

Iako svaka od tri predložene hipoteze ima različito polazište pri objašnjavanju spolnih razlika u fizički agresivnom ponašanju, čini se da je ta razlika rezultat utjecaja sve tri vrste čimbenika: evolucijskih, bioloških i socijalnih.

Dob se također ističe kao rizični čimbenik jer se prema teoriji socijalnog učenja s porastom dobi djece očekuje se i porast fizički agresivnog ponašanja, posebice ako se u obzir uzme negativni utjecaj medijskog nasilja na ponašanje djece. Međutim, prva longitudinalna istraživanja s godišnjim procjenama fizički agresivnog ponašanja od djetinjstva do adolescencije pokazala su rezultate koji nisu u skladu s teorijom socijalnog učenja (Eron i sur., 1963, prema Tremblay i sur., 2018). Nadalje, u već navedenom istraživanju koje su proveli Cote i suradnici (2006) prikazano je kako fizički agresivno ponašanje opada između ranog djetinjstva i kraja srednjeg djetinjstva. Iste rezultate, prema kojima dolazi do pada agresivnog ponašanja s porastom dobi, dobili su i Mouratidou i suradnici (2020), koji su proveli istraživanje na 652 polaznika vrtića i osnovne škole. Junger i suradnici (2010) iznose rezultate istraživanja prema kojima su majke prijavile incidente, koji se mogu opisati kao fizička agresija, već u dobi djeteta od šest mjeseci. Prema izvještajima majki, fizička agresija je vidljiva već u prvoj godini života djeteta, a njena učestalost postupno se smanjuje od treće godine života (Junger i sur., 2010). Uz ovo, i druga istraživanja pokazuju kako do manifestacije fizički agresivnog ponašanja kod većine ljudi dolazi prije prve godine života, do vrhunca učestalosti fizički agresivnog ponašanja dolazi u dobi između 18 i 42 mjeseca, nakon čega slijedi stabilan pad (Boivin i sur., 2005; Hay i sur., 2014; Meysamie i sur., 2013; Nærde i sur., 2014; Tremblay, 2015; Tremblay i sur., 2018; Tremblay i Nagin, 2005; Žižak i Jeđud, 2005). Prema tome, ukoliko se ljudi uče fizički agresivno ponašati, to se učenje mora dogoditi u prve dvije godine nakon rođenja (Tremblay i Nagin, 2005).

Junger i suradnici (2010) ističu kako je dob rizičan čimbenik za buduće antisocijalno ponašanje jer istraživanja o antisocijalnom ponašanju (uključujući i fizički agresivno ponašanje) pokazuju da je vjerojatnost antisocijalnog ponašanja u budućnosti to veća što je mlađa dob u kojoj se djeca počnu antisocijalno ponašati. Ovaj nalaz dobiven je u istraživanjima koje su proveli Broidy i suradnici (2003) te Nagin i Tremblay (1999). Osim toga, analize razvojnih putanji fizički agresivnog ponašanja u ovim istraživanjima pokazuju da nijedno dijete nije prešlo iz jedne razvojne putanje u drugu. Konkretno, u istraživanju koje su proveli Broidy i suradnici (2003) dječaci koji su slijedili visoku i kroničnu putanju fizičke agresivnosti (čak i oni kod kojih je došlo do pada učestalosti fizičke agresije) uvijek su postizali više rezultate u učestalosti fizičke agresije u odnosu na dječake koji su slijedili druge putanje. Isto tako, dječaci koji su slijedili nisku putanju fizičke agresivnosti (bilo stabilnu, rastuću ili padajuću) uvijek su, prema rezultatima učestalosti fizičke agresije, bili između dječaka u kroničnim putanjama i dječaka koji su slijedili putanje nikakve fizičke agresije (Broidy i sur., 2003). Tremblay i Nagin (2005)

navode kako razvojne putanje fizički agresivnog ponašanja pokazuju da često promatrana modelirana fizička agresija ne dovodi nužno do povećanja fizički agresivnog ponašanja djece. Autori su do ovog zaključka došli iz činjenice da je, odrastanjem, većina djece sve više izložena modelima fizičke agresije, ali se njihova učestalost fizički agresivnog ponašanja smanjuje. Stoga, Tremblay i Nagin (2005) zaključuju da se eventualni utjecaj modeliranja fizičke agresije odnosi na smanjenje brzine usvajanja alternativa fizički agresivnom ponašanju. Odnosno, što je više modela fizičke agresije, to će se djeca kasnije prestati fizički agresivno ponašati. Sve manja učestalost fizički agresivnog ponašanja s porastom dobi u skladu je s prethodnim zaključkom te ukazuje na to da velika većina djece uči ne koristiti fizičku agresiju kako odrastaju. Iako bi se moglo tvrditi da je razlog opadanja učestalosti fizičke agresije manji broj prilika za sukobe do kojeg dolazi s odrastanjem djece, porast verbalne i relacijske agresije s godinama sugerira da razlozi za fizičku agresiju ostaju, ali da djeca uče alternativne načine nošenja s njima (Tremblay i Nagin, 2005; Vaillancourt, 2005).

Postoje brojni čimbenici koji se mogu povezati s opadanjem učestalosti fizičke agresije tijekom odrastanja, a Boivin i suradnici (2005) navode razvoj verbalnih sposobnosti, povećanu empatiju i sposobnost preuzimanja tuđe perspektive, razvoj svijesti o hijerarhiji utemeljenoj na dominaciji te uspostavljanje vršnjačkih i grupnih normi o neprihvatljivosti fizičke agresije. Ovi čimbenici sugeriraju da promjene tijekom sazrijevanja i vršnjačka iskustva zahtijevaju od djece progresivni razvoj sposobnost alternativnih oblika ponašanja, umjesto fizičke agresije, kako bi ispunili svoje ciljeve (Boivin i sur., 2005). Međutim, kao što je vidljivo iz prethodno navedenih istraživanja, nisu sva djeca jednako uspješna u tome.

Temperament je također jedan od mnogih rizičnih čimbenika u razvoju fizički agresivnog ponašanja kod djece. Kada se razmatra uloga temperamenta, kao uobičajenog individualnog emocionalnog odgovora u raznim situacijama, on se smatra prirođenim i nasljednim pa stoga i može biti jedan od genetskih čimbenika koji igraju ulogu u razvoju fizički agresivnog ponašanja (Kandel Englander, 2003). Konkretno, temperament se može promatrati kao kombinirani čimbenik, s obzirom da Lösel i Farrington, (2012) navode rezultate nekoliko istraživanja prema kojima laki temperament predstavlja zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja, dok su kasniji fizički nasilni adolescenti imali težak temperament u djetinjstvu. Kandel Englander (2003) ističe kako djeca s teškim temperamentom utječu na svoju okolinu s obzirom da ih je teže odgajati. Iz tog su razloga djeca s teškim temperamentom češće izložena roditeljskom stilu koji povećava vjerojatnost razvoja fizički agresivnog ponašanja.

Inteligencija je još jedan primjer kombiniranog čimbenika. Dok niska inteligencija predstavlja rizičan čimbenik, iznadprosječna inteligencija omogućuje bolje kognitivno funkcioniranje, što rezultira boljom samokontrolom ili obradom socijalnih informacija te manjom vjerojatnošću pojave fizički agresivnog ponašanja. Međutim, ne štiti apstraktni intelektualni kapacitet pojedinca od fizički agresivnog ponašanja, već praktična inteligencija, društvena kompetencija i realno planiranje (Lösel i Farrington, 2012).

Razvijenost izvršnih funkcija predstavlja još jedan kombinirani čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja kod djece. Izvršne aktivnosti su kognitivne aktivnosti koje reguliraju cilju usmjereno ponašanje i planiranje ponašanja te omogućuju prilagodbu odgovora pojedinca na nove, složene ili dvosmislene situacije. Kao skup kognitivnih vještina koje omogućuju samokontrolu u izazovnim situacijama, nije čudno što razvijene izvršne funkcije predstavljaju zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja (Krahe, 2020). Rohlf i suradnici (2018) proveli su trogodišnje longitudinalno istraživanje na uzorku od 1652 djece, koja su prvi prvom od tri mjerenja bila u dobi između 6 i 11 godina. Prema rezultatima istraživanja, deficit u izvršnim funkcijama u prvom mjerenju pokazao se kao rizični čimbenik za fizički agresivno ponašanje u trećem mjerenju. Odnosno, što je veći deficit u izvršnim funkcijama koji su djeca pokazala u prvom mjerenju, veća je učestalost fizičke agresije koju su učitelji prijavili nakon jedne (drugo mjerenje) i dvije godine (treće mjerenje).

Osim izvršnih funkcija, Krahe (2020) ističe i ulogu *teorije uma* u razvoju fizički agresivnog ponašanja. Teorija uma predstavlja mogućnost razumijevanja tuđih i vlastitih mentalnih stanja, uključujući vjerovanja, želje, misli, namjere i osjećaje (Wellman i sur., 2001, prema Derksen i sur., 2018). Teorija uma dijeli se na kognitivnu teoriju uma, koja se odnosi na tumačenje misli drugih ljudi, i afektivnu teoriju uma, koja se odnosi na tumačenje osjećaja drugih ljudi (Derksen i sur., 2018). Holl i suradnici (2018, prema Krahe, 2020) proveli su istraživanje kojim su utvrdili da niže sposobnosti teorije uma predviđaju učestalije fizički agresivno ponašanje djece, a na istom tragu su i rezultati dobiveni u istraživanju koje su proveli Monks i suradnici (2005). Ovakvi rezultati u skladu su s pretpostavkama Dodgeova modela socijalno-informacijskog procesiranja, u smislu da deficiti u teoriji uma mogu dovesti do netočnog procesiranja informacija pri donošenju odluka i tako dovesti do agresivnog ponašanja.

Traženje senzacije je još jedan rizični čimbenik za razvoj fizičkog agresivnog ponašanja, a definiran je kao osobina karakterizirana potragom za novim i intenzivnim osjećajima i iskustvima, te spremnošću na preuzimanje fizičkih, društvenih, pravnih i financijskih rizika radi

takvog iskustva (Zuckerman, 1994, prema Livazović i Bojčić, 2019). Pri čemu je fizički agresivno ponašanje zapravo oblik traženja senzacije (Marcus, 2017, prema Livazović i Bojčić, 2019).

Razvijene socijalne vještine predstavljaju zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja s obzirom da se one odnose na vještine donošenja dobrih odluka, nenasilno rješavanje sukoba, planiranje budućnosti, otpornost na vršnjački pritisak i druželjubivost (Orpinas i Horne, 2005). Međutim, rezultati istraživanja koje su proveli Perren i Alsaker (2006) ukazuju na to da i fizički agresivna djeca imaju razvijene socijalne vještine, ali su manje prosocijalna i suradljiva.

Pretilost predstavlja rizični čimbenik za pojavu fizički agresivnog ponašanja (Hong i Espelage, 2012), što potvrđuju i rezultati istraživanja koje su proveli Griffiths i suradnici (2005), a prema kojima pretilost dovodi do učestalijeg fizički agresivnog ponašanja kod dječaka, ali ne i kod djevojčica. Objašnjenje djelovanja pretilosti kao rizičnog čimbenika leži u većoj fizičkoj snazi, koja pak omogućuje fizičku dominaciju nad vršnjacima (Griffiths i sur., 2005).

Zaključno, u središtu bioekološkog modela razvoja nalazi se dijete koje u svaku interakciju ulazi s pripadajućim osobnim i socijalnim karakteristikama. Mnogi čimbenici na individualnoj razini igraju ulogu u razvoju fizički agresivnog ponašanja kod djece, pri čemu je spolu i dobi posvećeno najviše pažnje. Gotovo su sva istraživanja pokazala kako se dječaci češće fizički agresivno ponašaju. Kada je riječ o dobi, manja učestalost fizički agresivnog ponašanja s porastom dobi opovrgava stajalište prema kojemu se djeca uče fizički agresivno ponašati. Umjesto toga, djeca tijekom odrastanja uče regulirati fizički agresivno ponašanje i usvajaju alternativne strategije za ostvarivanje vlastitih ciljeva. Osobne i socijalne karakteristike djeteta koje ulazi u interakciju su važne jer je svaka interakcija dvosmjerna. Okolina s određenim značajkama utječe na dijete, ali i djetetove karakteristike oblikuju njegov odnos s okolinom.

### **2.3.2. Rizični i zaštitni čimbenici na razini mikrosustava**

Prva i najuža razina bioekološkog sustava je mikrosustav, koji predstavlja obrazac aktivnosti, uloga i interpersonalnih odnosa koje dijete u razvoju doživljava u okruženju s određenim fizičkim, materijalnim i socijalnim karakteristikama (Bronfenbrenner, 1994). Okruženje može biti obiteljski dom, vrtić, škola, dječje igralište itd. Interakcija između djeteta u razvoju i njegovog mikrosustava je neposredna i dvosmjerna, a utjecaj je uzajaman (Bronfenbrenner i Morris, 2007). Najveći broj istraživanja fizički agresivnog ponašanja djece odnosi se na razinu mikrosustava, jer su ostale razine ekosustava istraživački kompleksnije te stoga nisu toliko zastupljene (Kraljić Babić i Vejmelka, 2015).



### 2.3.2.1. Rizični i zaštitni čimbenici u obitelji

Orpinas i Horne (2005) dijele rizične i zaštitne čimbenike u obitelji u tri skupine: uobičajene roditeljske prakse, prevalencija agresije u obitelji i stupanj zanemarivanja u obitelji. Trima roditeljskim praksama pridano je najviše pažnje pri proučavanju fizički agresivnog ponašanja, to su komunikacija roditelj – dijete, odnos roditelj – dijete i roditeljski nadzor. Orpinas i Horne (2005) navode istraživanja prema kojima je veća vjerojatnost pojave različitih rizičnih ponašanja, a među njima i fizički agresivnog ponašanja, kod djece koja imaju loš odnos i komunikaciju s roditeljem te kojima roditelji ne postavljaju granice, niti nadziru gdje i s kime se družu.

Kandel Englander (2003) navodi kako je sigurna privrženost između djeteta i roditelja temeljni zaštitni čimbenik u razvoju agresivnog ponašanja djeteta. Većina istraživanja o razinama privrženosti u dijadnom odnosu roditelj-dijete temelji se na radu Johna Bowlbyja (prema Young i Rees, 2013). Prema njegovoj teoriji, privrženost je emocionalna veza s drugom osobom opisana kao trajna psihološka povezanost među ljudskim bićima. U tom smislu, emocionalna veza se odnosi na duboku potrebu za održavanjem kontakta i bliskosti sa skrbnikom, ali i na kvalitetu interakcija između skrbnika i djeteta (Malonda i sur., 2019). Fizička bliskost također je nužna komponenta privrženosti i kreće se od bliskog fizičkog kontakta u nekim okolnostima do interakcije ili komunikacije na određenoj udaljenosti pod drugim okolnostima (Ainsworth i Bell, 1970). Razine privrženosti razvijaju se tijekom vremena prema načinu na koji skrbnik reagira na emocionalne znakove koje daje dojenče ili dijete. Obrasci odgovora dovode dijete do razvoja *unutarnjih radnih modela*, koji su temelj budućih emocionalnih i u konačnici društvenih očekivanja odnosa izvan dijade skrbnik-dijete (Young i Rees, 2013). Ainsworth (1967, prema Young i Rees, 2013) jasno definira ove interne radne modele, odnosno razine privrženosti te ih dijeli na: siguran, anksiozno-izbjegavajući i anksiozno-opirući. Sigurna privrženost razvija se kada je skrbnik osjetljiv na potrebe svog djeteta te svoje ponašanje prilagođava ponašanju i potrebama djeteta. Djeca koja razviju sigurnu privrženost koriste odraslu osobu kao bazu iz koje istražuju svijet, sklonija su istraživanju, sigurna su u ljubav skrbnika te na odvajanje od skrbnika reagiraju s manje straha, djelotvornija su u rješavanju problema te imaju bolje vršnjačke odnose (Ajduković i sur., 2007). Anksiozno-izbjegavajuća privrženost ili izbjegavajuća privrženost razvija se kada skrbnik ne reagira na dječje potrebe te pretjerano potiče neovisnost i samodostatnost kod djeteta (Young i Rees, 2013). Djeca koja razviju izbjegavajuću privrženost sama sebe smatraju neželjenima, ne traže bliskost u odnosima, razvijaju destruktivne modele ponašanja, ne vole grljenje, maženje, kontakte kožom

na kožu, malo su ili nimalo oprezna pred strancima, nesuradljiva su, neempatična, uznemirena kada ostanu sama, ali izbjegavaju emocionalne odnose (Ajduković i sur., 2007). Anksiozno-opiruća privrženost ili opiruća privrženost razvija se kada skrbnik varira između prikladnih i zanemarujućih odgovora na dječje potrebe, odnosno kada skrbnik istodobno prihvaća i odbija dijete (Young i Rees, 2013). Djeca koja razviju opiruću privrženost nesigurna su i bojažljiva, ne pouzdaju se u druge, a istražuju i rješavaju probleme tek uz prisutnost, odobravanje i podršku privržene osobe. Ovisnost o drugima dovodi do emocionalne nestabilnosti i teže emocionalne samoregulacije čime se povećava osjetljivost na stres kod osobe (Ajduković i sur., 2007). Da neuspjeh u razvijanju sigurne privrženosti, koja se sastoji od ravnoteže između neovisnosti u istraživanju okoline, ali i utočišta za sigurnost, može spriječiti normalan društveni i emocionalni razvoj te potaknuti fizički agresivno ponašanje djece potvrđuju rezultati meta-analize rezultata iz 1435 istraživanja koju je proveo Pinquart (2017). On navodi kako nesigurna privrženost može dovesti do percepcije drugih kao nepouzdanih i neprijateljski nastrojenih osoba, a te percepcije mogu isprovocirati fizički agresivna ponašanja. Monks i suradnici (2005) navode nekoliko istraživanja čiji rezultati potvrđuju povezanost između rane nesigurne privrženosti s lošijim vršnjačkim odnosima, nižom socijalnom kompetencijom i učestalijom agresijom. Autori su i sami u svojem istraživanju, na uzorku od 104 djece u dobi između 4 i 6 godina, dobili rezultate prema kojima je dvije trećine djece koja su se agresivno ponašala imalo razvijenu nesigurnu privrženost. Slične rezultate dobili su i Troy i Sroufe (1987), koji su promatrali ponašanje 38 djece u dobi od 4 i 5 godina te došli do zaključka kako su sva djeca koja su se agresivno ponašala imala razvijenu izbjegavajuću privrženost. Aksekili i Akduman (2018) proveli su istraživanje na uzorku od 47 vrtićke djece u dobi od 5 godina, u kojemu su utvrdili značajnu negativnu korelaciju između sigurne privrženosti i fizički agresivnog ponašanja. Holt i suradnici (2008), Kušević i Melša (2017) i Marcus (2017) također navode nekoliko istraživanja čiji rezultati govore u prilog sigurnoj privrženosti nenasilnom roditelju, ili drugom značajnom skrbniku, kao važnom zaštitnom čimbeniku u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece te naglašavaju značajnu ulogu sigurne privrženosti u cjelokupnoj prilagodbi djece kroz različite razvojne faze.

Među obiteljske čimbenike koji su povezani uz pojavu fizički agresivnog ponašanja djece uključeni su i roditeljski stilovi, koji označavaju specifičnu, fiksnu kombinaciju roditeljskog ponašanja (McKee i sur., 2008). Tipologiju roditeljskih stilova ili pristupa roditeljstvu pružila je Diana Baumrind (1971, prema Westbrook i Jones Harden, 2010). Ova tipologija pruža informacije o prirodi interakcija između pojedinačnih dimenzija (toplina i kontrole) roditeljskih ponašanja i praksi. Roditeljski stilovi dijele se u četiri kategorije: autoritativni, autoritarni,

permissivni i zanemarujući. Autoritativno roditeljstvo obilježeno je visokom razinom roditeljske kontrole i topline te potiče djetetovu neovisnost. Autoritarno roditeljstvo obilježeno je visokom razinom kontrole i niskom razinom topline. Roditeljstvo koje karakterizira visoka razina topline, ali niska razina kontrole i uključenosti opisuje se kao permissivno. Pokazivanje niske razine topline i kontrole karakteristično je za zanemarljivo ili indiferentno roditeljstvo (Baumrind, 1971, prema Westbrook i Jones Harden, 2010). Kawabata i suradnici (2011) u svojoj meta-analizi te Velki (2012) navode istraživanja koja su pokazala kako autoritarni roditeljski stil u najvećoj mjeri predviđa fizički agresivno ponašanje djeteta. Rezultati istraživanja kojeg su, na uzorku djece u dobi između 3 i 6 godina, proveli Russell i suradnici (2003) te Saltali (2018) također su pokazali kako je autoritarni roditeljski stil prediktor fizički agresivnog ponašanja djece. Pri navođenju rizičnih čimbenika, prisutnih u dobi djeteta između 8. i 10. godine, koji predviđaju nasilno ili učestalo nenasilno prijestupništvo, Farrington (1991) ističe kako autoritarni roditeljski stil čini razliku između ta dva oblika prijestupništva, pri čemu su nasilni prijestupnici imali autoritarne roditelje. Velki (2012) dodaje kako su autoritarni roditelji hladni, strogi i beskompromisni, te guše svaku inicijativu i slobodu mišljenja djeteta, djeci postavljaju visoke zahtjeve te očekuju slijepu poslušnost djeteta, uz čestu upotrebu sile. Poveznica između autoritarnog stila i fizički agresivnog ponašanja nije iznenađujuća s obzirom na sugestiju Andersona i Huesmanna (2003), prema kojoj roditeljsko ponašanje pruža priliku za vikarijsko učenje. Dok djeca promatraju fizičko kažnjavanje od strane svojih roditelja, dolazi do razvoja struktura znanja koje potiču fizički agresivno ponašanje. Pinquart (2017) je osim korelacije fizički agresivnog ponašanja s autoritarnim stilom, utvrdio i korelaciju fizički agresivnog ponašanja s permissivnim stilom. Da permissivni stil također predstavlja rizičan čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece navode i Fagan i Hawkins (2013), Jenkins Tucker i suradnici (2014), Vitaro i Brendgen (2005) te Westbrook i Jones Harden (2010). Roditelji koji ne nadziru djecu, ne kontroliraju ih, ne discipliniraju i ne usmjeravaju te ne mogu uspostaviti jasne granice po pitanju fizički agresivnih ponašanja, odnosno permissivni su prema iskazivanju ovakvog ponašanja, imaju djecu koja se češće fizički agresivno ponašaju (Velki, 2012). Vitaro i Brendgen (2005), u skladu s bihevioralnom teorijom agresivnog ponašanja, ističu da djeca kod koje rani izljevi bijesa (vrištanje, udaranje) dovode do željenog ishoda (hrana, igračke) mogu naučiti da je takvo ponašanje uspješno sredstvo za ublažavanje stresnih situacija i za postizanje ciljeva. Postupno, agresivno ponašanje počinje se koristiti na proaktivan način za postizanje ciljeva. Ovo se posebno odnosi na permissivna obiteljska ili vršnjačka okruženja, koja onda potiču ovakvo ponašanje, umjesto da ga spriječe. Indiferentni stil također predstavlja rizičan čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja (McKee i sur., 2008; Orpinas i Horne, 2005).

Velki (2012) ističe kako agresivna djeca često imaju roditelje koji su emocionalno hladni i odbijajući, odnosno indiferentni. U takvim je obiteljima disciplina nedosljedna, a roditelji su permisivni prema agresivnom ponašanju. Kuppens i Ceulemans (2019) ističu kako djeca indiferentnih roditelja pokazuju nedostatak samoregulacije i društvene odgovornosti, nisko samopouzdanje i socijalnu kompetenciju, antisocijalno ponašanje i anksioznost te depresiju. Autoritativni roditeljski stil djeluje kao zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja (Malonda i sur., 2019; Orpinas i Horne, 2005; Pinquart, 2017; Westbrook i Jones Harden, 2010). Kawabata i suradnici (2011) navode kako autoritativni roditelji postavljaju jasne granice djetetu i potiču dijete na njihovo pridržavanje. Međutim, autoritativni roditelji su također topli i djeci objašnjavaju pravila ponašanja, a djeca autoritativnih roditelja imaju bolje odnose s vršnjacima te se rjeđe agresivno ponašaju. Potrebno je istaknuti da početne razine eksternaliziranih problema, između ostaloga i fizički agresivnog ponašanja, predviđaju smanjenje autoritativnog stila i porast autoritarnog stila roditeljstva (Pinquart, 2017). Ovakav rezultat podupire gledište prema kojemu postoji uzajaman utjecaj između osobe u razvoju i njenog mikrosustava (Lösel i Farrington, 2012). Odnosno, odgoj predstavlja dvosmjernu ulicu, pri čemu različiti tipovi djece potiču razvoj različitih stilova roditeljstva. Roditelji koji imaju potrebu nadzirati jedno dijete možda neće osjećati tu potrebu s drugim djetetom. Bez sumnje, jedinstvena osobnost svakog djeteta izaziva pomalo jedinstven stil roditeljstva (Kandel Englander, 2003).

Agresivno ponašanje roditelja, odobravanje agresije od strane roditelja te roditeljske norme koje podržavaju agresivno ponašanje predstavljaju rizične čimbenike za razvoj fizički agresivnog ponašanja djece (Barbarin i sur., 2001; Derzon, 2010; Farrington i sur., 2008; Holmes i sur., 2014; Holt i sur., 2008; Miller-Perrin i Perrin, 2018; Minze i sur., 2010; Radočaj, 2005; Sesar, 2011; Velki, 2012). Među oblicima agresivnog ponašanja roditelja ističu se obiteljski sukobi i nasilje, partnerski sukobi i nasilje, zlostavljanje djece, fizičko kažnjavanje i discipliniranje djece. Straus (1995, prema Velki, 2012) objašnjava razliku između fizičkog kažnjavanja i zlostavljanja djece, pri čemu se fizičko kažnjavanje odnosi na korištenje tjelesne snage s ciljem izazivanja boli ili neugode kod djeteta radi korekcije ili kontrole njegovog ponašanja. Pri fizičkom zlostavljanju roditelj obično gubi kontrolu, hirovit je te emocionalno povrjeđuje dijete, čime dolazi i do težih posljedica (Velki, 2012). Prema podacima UNICEF-a (2017), globalno, oko 1,1 milijarda skrbnika, dakle nešto više od četvrtine svih skrbnika, smatra kako je fizičko kažnjavanje nužno da bi se dijete pravilno odgojilo i obrazovalo. Prema istom izvoru, diljem svijeta je oko 300 milijuna djece (troje od četvero) u dobi između 2 i 4 godine redovito izloženo

nasilnom discipliniranju, koje je definirano kao svaka fizička i/ili psihološka agresija. Od 300 milijuna djece izložene nasilnom discipliniranju, njih 63 posto je redovito izloženo fizičkom kažnjavanju. Kada je riječ o djeci mlađoj od dvije godine, na temelju podataka prikupljenih u 30 zemalja, svako treće dijete u dobi između 12 i 23 mjeseca izloženo je fizičkom kažnjavanju (UNICEF, 2017). Analizom podataka iz 29 zemalja utvrđeno je da je u dobi između 12 i 23 mjeseca 30 posto djece doživjelo pljeskanje rukom po guzi, 24 posto djece je bilo protreseno, 17 posto ih je bilo udareno po dlanu, ruci ili nozi, 9 posto udareno ili ošamareno po licu, glavi ili ušima, 5 posto je bilo udareno po guzi ili drugom dijelu tijela nekim predmetom, a jedan posto ih *svom snagom* bilo istučeno predmetom (UNICEF, 2017). Eisenberg i suradnici (2006, prema Velki, 2012) navode kako fizičko kažnjavanje ne ostavlja nužno trajne posljedice na djetetov razvoj i ponašanje, ukoliko se događa u emocionalno toplim obiteljima, gdje roditelji daju objašnjenje razloga kažnjavanja, u kulturi koja to podržava i gdje dijete fizičko kažnjavanje smatra normativnom metodom odgoja. Međutim, Lansford i suradnici (2011) su analizirajući podatke dvaju longitudinalnih istraživanja (jedno u razdoblju od 6. do 9. godine, a drugo u razdoblju od 10. do 15. godine života djece) utvrdili pozitivnu korelaciju između fizičkog kažnjavanja djece i fizički agresivnog ponašanja djece, odnosno kasnijih antisocijalnih i eksternaliziranih problema u ponašanju. Također, utvrđeno je kako i blago (udarci rukom) i oštro (udarci predmetom) fizičko kažnjavanje značajno korelira s kasnijom agresivnošću djece. Ovim je istraživanjem još jednom potvrđen uzajaman utjecaj između osobe u razvoju i njenog mikrosustava. Naime, učestalije agresivno ponašanje u danoj godini značajno je bilo povezano s učestalijim fizičkim kažnjavanjem od strane roditelja u idućoj godini. Isto tako, učestalije fizičko kažnjavanje u danoj godini značajno je bilo povezano s učestalijim agresivnim ponašanjem djeteta u idućoj godini. Slične rezultate dobili su Lee i suradnici (2013), koji su proveli longitudinalno istraživanje na uzorku od 923 obitelji. Istraživanjem je utvrđeno kako je nešto manje od polovice djece bilo fizički kažnjavano u mjesecu prije prikupljanja podataka. Kod trogodišnjaka koji su barem dva puta bili fizički kažnjavani u mjesecu prije prikupljanja podataka, veća je vjerojatnost agresivnog ponašanja u dobi od 5 godina. Ova je povezanost stabilna bez obzira je li dijete fizički kažnjavao otac, majka ili oba roditelja. Rikić i suradnici (2017) svojim su istraživanjem istaknuli transgeneracijski prijenos agresivnog ponašanja u obitelji kao posljedicu izloženosti agresivnom ponašanju, pri čemu je agresivno ponašanje kojemu su roditelji bili izloženi u djetinjstvu određivalo i oblik agresivnog ponašanja roditelja prema vlastitom djetetu. Konkretno, roditelji koji su bili izloženi fizičkom kažnjavanju ili zlostavljanju i sami su bili skloni fizičkom kažnjavanju ili zlostavljanju vlastite djece (Rikić i sur., 2017). Topitzes i suradnici (2012) proveli su longitudinalno istraživanje na 1539 dječaka

te pratili njihov razvoj od rođenja do 26. godine. Prema rezultatima ovog istraživanja, izloženost ranom fizičkom zlostavljanju predstavlja rizičan čimbenik za nasilne zločine. Naime, dječaci koji su barem jednom zlostavljani tijekom djetinjstva suočili su se s poteškoćama u odnosima sa skrbnicima i odraslima, manifestirali neprikladno ponašanje u različitim okruženjima te razvili slabije socijalne vještine koje su ih kasnije dovele u odnose s antisocijalnim vršnjacima i do nasilnog ponašanja (Topitzes i sur., 2012).

S obzirom da dijete unutar obitelji promatra ponašanja odraslih i druge djece, ako su u obiteljima učestali sukobi i nasilje, dijete uči da je to prikladan način ponašanja te ga prenosi i u druge situacije i okruženja (Olweus, 1994, prema Kraljic Babić i Vejmelka, 2015). Prema istraživanju koje je provela Baldry (2003), na uzorku od 1059 djece u dobi od 8 do 15 godina, izloženost partnerskom fizičkom nasilju je bilo u značajnoj korelaciji s fizički agresivnim ponašanjem djece. Slične rezultate dobile su Lundy i Grossman (2005), koje su provele istraživanje na uzorku od 40 636 djece izložene obiteljskom nasilju. Prema rezultatima njihova istraživanja, fizički agresivno ponašanje jedna je od negativnih posljedica izloženosti obiteljskom nasilju, pri čemu se 41 posto djece u dobi između 3 i 5 godina fizički agresivno ponašalo, a u dobi od 6 do 10 godina to je činilo 31 posto djece izložene obiteljskom nasilju. Holmes i suradnici (2014) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 1125 djece, pri čemu su podatke prvi put prikupljali kada su djeca bila u dobi između 3 i 4 godine, a drugi put u dobi između 5 i 7 godina. Prema rezultatima istraživanja izloženost nasilju između roditelja prediktor je učestalijeg agresivnog ponašanja djeteta - istodobnog, ali i kasnijeg. Naime, izloženost nasilju između roditelja tijekom predškolske godine neizravno je utjecala na agresivno ponašanje tijekom mlađe školske dobi tako što je pokrenula putanju neprilagođenog razvoja. Prema razvojnoj psihopatologiji, djeca koja su u ranoj dobi bila izložena nasilju između roditelja skreću sa zdrave razvojne putanje te se odrastanjem njihovi problemi u ponašanju prenose iz obitelji u druga okruženja poput škole (Holmes i sur., 2014). Holt i suradnici (2008) također iznose empirijske dokaze prema kojima odrastanje u nasilnom obiteljskom okruženju može kritično ugroziti razvoj djece, a negativne posljedice takvog odrastanja mogu se prenijeti u odraslu dob i pridonijeti novom krugu nasilja. Također, izloženost obiteljskom nasilju ima različiti učinak ovisno o dobi djeteta, pri čemu rana i dugotrajna izloženost izaziva teže posljedice jer utječe na kasniji razvoj (Cunningham i Baker, 2004, prema Holt i sur., 2008). Međutim, istraživanje koje su proveli Ybarra i suradnice (2007), na uzorku od 62 djece u dobi između 3 i 5 godine i njihovih majki, nije pokazalo značajnu korelaciju između izloženosti obiteljskom nasilju i fizički agresivnog ponašanja djece. Holmes (2013) je analizirala podatke

longitudinalne nacionalne studije, pri čemu je u analizu uključila uzorak od 446 djece (107 ih je bilo izloženo partnerskom nasilju u dobi do 3 godine, a 339 ih nije bilo izloženo uopće). U skladu s rezultata istraživanja koje su proveli Ybarra i suradnice (2007), ni ovim istraživanjem nije utvrđena značajna razlika u agresivnom ponašanju djece s obzirom na izloženost partnerskom nasilju između njihovih roditelja. Međutim, tijekom vremena je došlo do značajnih razlika između ove dvije grupe djece - što su djeca češće bila izložena nasilju između roditelja u dobi do 3 godine, to su se agresivnije ponašala 5 godina kasnije (Holmes, 2013). Autorica navodi da odgođeni učinak (engl. *sleeper effect*) predstavlja razlog zbog kojega se u istraživanjima ne dolazi do dosljednih rezultata kada je u pitanju utjecaj izloženosti djece partnerskom nasilju. Prema ovoj teoriji, problemi u ponašanju izložene djece ne manifestiraju se sve dok ona češće ne stupe u interakciju s vršnjacima i odraslima izvan obitelji, odnosno dok ne dođu u školsku dob.

Struktura obitelji također igra ulogu u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece. Jednoroditeljske obitelji predstavljaju rizičan čimbenik, odnosno djeca samohranih roditelja u većem su riziku od razvoja fizički agresivnog ponašanja (Derzon, 2010; Farrington i sur., 2008; Jansen i sur, 2012; Meysamie i sur., 2013). Jansen i suradnici (2012) navode kako se povezanost samohranog roditeljstva i rizika razvoja fizički agresivnog ponašanja djece može objasniti s manje vremena za interakciju između roditelja i djece. Manjak interakcije može rezultirati smanjenom roditeljskom kontrolom ponašanja djece i ograničenim vremenom roditelja za razgovor o problemima s kojima se djeca susreću u svakodnevnom životu, poput poteškoća u odnosima s vršnjacima. Alternativno, učinak samohranog roditeljstva mogao bi se objasniti stresom koji može biti svojstven situaciji obitelji s narušenom strukturom, a koji može negativno utjecati na razvoj i ponašanje djece (Jansen i sur., 2012). Rezultati istraživanja koje su proveli Nærde i suradnici (2014) pokazali su kako prisutnost brata ili sestre slične dobi, odnosno dobne razlike unutar pet godina, također predstavlja obiteljski rizični čimbenik za razvoj fizički agresivnog ponašanja. Tremblay i suradnici (2004) također su dobili slične rezultate u svojem longitudinalnom istraživanju na uzorku od 572 obitelji s djetetom u dobi od 5 mjeseci. Informacije o učestalosti fizički agresivnog ponašanja prikupljali su od majki kada je dijete bilo starosti 17, 30 i 42 mjeseca. Prema rezultatima ovog istraživanja, imanje brata ili sestre pokazalo se kao najznačajniji prediktor fizički agresivnog ponašanja tijekom ranog djetinjstva. Autori ističu kako ovaj rezultat nije iznenađujuć jer je postojanje prikladne mete preduvjet za fizički agresivno ponašanje. Mlađi srodnici su češće fizički agresivniji prema starijima nego obratno. Objašnjenje ovog nalaza leži u činjenici da u trenutku kada se mlađi

srodnik počinje fizički agresivno ponašati, stariji srodnik počinje učiti ne ponašati se na taj način. Također, roditelji vjerojatno više kažnjavaju fizički agresivno ponašanje starijeg srodnika jer će njegova agresija vjerojatnije dovesti do ozljede, za razliku od agresije mlađeg srodnika (Tremblay i sur., 2004). Osim toga, ovom fenomenu se još uvijek pridaje manje pažnje jer se agresija između braće i sestara smatra razvojno očekivanom i normalnom (Caspi, 2012, prema Nærde i sur., 2014). Velki i Kuterovac Jagodić (2014) iznose rezultate različitih istraživanja prema kojima su djeca s agresivnim odnosima s braćom i sestrom češće uključena u agresivna ponašanja u školi. Veličina obitelji također može povećati rizik fizički agresivnog ponašanja djece. Naime, roditelji s više djece su općenito pod većim stresom i imaju više odgovornosti, a gotovo svaki čimbenik koji povećava razinu stresa povećava i vjerojatnost pojave agresivnog ponašanja (Kandel Englander, 2003). Rikić i suradnici (2017) istraživali su čimbenike povezane s pojavom zlostavljanja djece na uzorku od 118 roditelja predškolske djece te došli do rezultata prema kojima je broj članova obitelji u pozitivnoj korelaciji s rizikom od fizičkog zlostavljanja djece. Prema tome, može se zaključiti kako je broj članova obitelji posredni čimbenik pri pojavi fizički agresivnog ponašanja djece.

Još jedan posredni čimbenik predstavlja socioekonomski status obitelji, pri čemu je niži socioekonomski status obitelji rizični čimbenik, dok je viši socioekonomski status obitelji zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece (Livazović i Bojčić, 2019). Razina socioekonomskog statusa obitelji najčešće se operacionalizira kroz varijable obiteljskog prihoda, stupnja naobrazbe roditelja te statusa njihove zaposlenosti (Velki i Kuterovac Jagodić, 2014).

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (2020), u 2019. godini stopa rizika od siromaštva u Hrvatskoj iznosila je 18 posto. Dakle, 18 posto osoba ima raspoloživi ekvivalentni dohodak ispod praga rizika od siromaštva. U 2019. godini taj je prag za jednočlano kućanstvo iznosio 32 520 kuna na godinu, a za kućanstvo s dvije odrasle osobe i dvoje djece mlađe od 14 godina 68 292 kune na godinu. Kada je riječ o dobi, za djecu i adolescente u dobi od 0 do 17 godina stopa rizika od siromaštva iznosila je 17 posto. Što se tiče materijalne deprivacije, odnosno pokazatelja materijalnih uvjeta koji utječu na kvalitetu života kućanstava, 12 posto osoba živi u kućanstvima koja vrlo teško spajaju kraj s krajem, 24 posto osoba žive u kućanstvima koja teško spajaju kraj s krajem, a 44 posto osoba žive u kućanstvima koja s malim teškoćama spajaju kraj s krajem. Samo 1 posto osoba živi u kućanstvima koja vrlo lako spajaju kraj s krajem (Državni zavod za statistiku, 2020).



Kao najčešće uzroke siromaštva Bubić (2015) navodi nedostatnost i/ili nestabilnost prihoda, gubitak ili nemogućnost zaposlenja, neobrazovanost, odnosno nisku razinu naobrazbe, porast životnih troškova te posljedice ekonomske krize iz 2008. godine koja je pogodila sve zemlje u svijetu. Ovdje je potrebno navesti i trenutni nepovoljni utjecaj COVID-19 pandemije te utjecaj inflacije kao posljedice pandemije i rata u Ukrajini.

Zbog njihove ranjivosti u mlađoj dobi i ovisnosti o odraslima, posljedice siromaštva po djecu su često teže nego po odrasle. Šućur i Kletečki Radović (2015) navode kako siromaštvo ima posredan utjecaj jer je povezano s karakteristikama obitelji, u kojima u pravilu roditelji imaju niže obrazovanje, a obiteljska okolina nije dovoljno intelektualno poticajna. Autori dodaju da odrastanje u siromaštvu može imati negativne zdravstveno-tjelesne, kognitivno-obrazovne te ekonomske posljedice. Odrastanje u siromaštvu utječe i na emocionalni i socijalni razvoj djeteta, pri čemu siromašna djeca imaju veći rizik za razvoj emocionalnih problema (samopoštovanje i samopouzdanje) ili problema u ponašanju (neposlušnost i agresivnost). Lösel i Farrington (2012) također navode nizak socioekonomski status kao posredni rizični čimbenik jer siromaštvo povećava roditeljski stres, koji pak dovodi do češćih obiteljskih sukoba, zlostavljanja i zanemarivanja djece, stroge discipline i kažnjavanja te manje nadzora nad djecom. Kupersmidt i suradnici (2000) ističu siromaštvo kao rizični čimbenik zbog njegova lošeg djelovanja na roditeljski stres i ponašanje te nasilje u zajednici. U već navedenom longitudinalnom istraživanju koje su proveli Tremblay i suradnici (2004), siromaštvo se pokazalo kao značajan rizični čimbenik za razvoj fizički agresivnog ponašanja djece. Levendosky i suradnici (2000, prema Holt i sur., 2008) također su utvrdili da je prihod značajan prediktor roditeljskog ponašanja, pri čemu ekonomski stresne situacije dovode do toga da roditelji prvo moraju odgovoriti na vanjske zahtjeve, a tek se onda mogu posvetiti potrebama vlastite djece. Dubow i suradnici (2016) proveli su longitudinalno istraživanje, čiji su rezultati pokazali kako nizak socioekonomski status u dobi djeteta od 8 godina predstavlja rizični čimbenik za kasnije nasilje i kriminalno ponašanje u mladosti.

Kada je riječ o povezanosti naobrazbe roditelja i njihova zaposlenja s fizički agresivnim ponašanjem njihove djece, istraživanja su uglavnom usmjerena na statute majki. Tako Amin i suradnici (2011) navode značajnu razliku u učestalosti agresivnosti djece s obzirom na zaposlenost majke, pri čemu su djeca zaposlenih majki značajno agresivnija od djece čije su majke domaćice. Ovaj nalaz također se objašnjava povećanim stresom kod majki, uzrokovanim okruženjem na poslu. Istim istraživanjem utvrđena je i značajna razlika u agresivnosti s obzirom na naobrazbu majke, pri čemu su djeca majki sa srednjom stručnom spremom agresivnija od

djece majki sa višom i visokom stručnom spremom. Cote i suradnici (2006) utvrdili su kako majke sa nezavršenom srednjom školom predstavljaju rizičan čimbenik za razvoj fizički agresivnog ponašanja, pri čemu njihova djeca imaju veću vjerojatnost praćenja visoko stabilne putanje fizički agresivnog ponašanja. Meysamie i suradnici (2013) svojim su istraživanjem utvrdili kako su se djeca zaposlenih majki učestalije fizički agresivno ponašala. Taj nalaz također je protumačen djelovanjem stresa na poslu na obiteljsko okruženje u kojem dijete odrasta, kao i manjkom vremena koje zaposlene majke provode sa svojom djecom. Sesar (2011) navodi postojanje razlike u agresivnosti djece s obzirom na vrstu posla koji roditelji rade, pri čemu je vjerojatnost agresivnog ponašanja manja kod djece čiji su roditelji na rukovodećim mjestima, a veća kod djece čiji roditelji rade manualne poslove. Jansen i suradnici (2012) utvrdili su značajnu korelaciju između socioekonomskog statusa obitelji i vjerojatnosti da će dijete biti počinitelj ili žrtva agresivnog ponašanja, pri čemu su djeca iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa u većem riziku. Ovim istraživanjem utvrđeno je i da je nezaposlenost roditelja rizičan čimbenik za razvoj agresivnog ponašanja, a ovaj nalaz tumači se kroz povezanost nezaposlenosti roditelja s njihovom niskom razinom naobrazbe, te nepovoljnim obiteljskim okolnostima. Također, istraživanjem je utvrđena značajna negativna korelacija između stupnja naobrazbe roditelja i vjerojatnosti da će dijete biti počinitelj ili žrtva agresivnog ponašanja. Autori ističu kako razina naobrazbe roditelja odražava intelektualne resurse, opća i specifična znanja, norme i vrijednosti, pismenost i vještine rješavanja problema, a sve su to aspekti koji mogu biti povezani s odgojem djece i samim time razvojem socijalnih vještina u odnosima s drugom djecom.

#### **2.3.2.2. Rizični i zaštitni čimbenici u odgojno-obrazovnoj ustanovi**

Dok ne krene u dječji vrtić, gotovo sve interakcije djeteta uključuju njegovu obitelj. Čak se i druženje s vršnjacima najčešće odvija pod nadzorom nekog od člana obitelji. Polaskom u dječji vrtić ili školu dolazi do širenja društvenog kruga djeteta te njegove interakcije počinju uključivati odgojitelje ili učitelje i vršnjake, pri čemu to nerijetko za dijete predstavlja prvi put da je izvan kuće i da mora uspostaviti odnos s ljudima bez nadzora roditelja (Tsantidou i Engels-Kritidis, 2019). Učitelji i odgojitelji često imaju funkciju skrbnika jer, poput roditelja, i oni brinu o sigurnosti djece, smiruju ih kada su uznemirena i usmjeravaju ih kada se neprikladno ponašaju (Zhang, 2011). Prema tome, nije neobično da su mnogi rizični i zaštitni čimbenici u vrtiću ili školi paralelni onima u obitelji. Zajednički čimbenici u obitelji i odgojno-obrazovnoj

ustanovi su ponašanja koja odrasle osobe modeliraju, načini na koji odrasle osobe rješavaju sukobe, oblici komunikacije između odraslih i djece, odnos između odraslih i djece te stupanj u kojima odrasli nadziru djecu (Orpinas i Horne, 2005). Yoshikawa i suradnici (2016) navode nekoliko razloga zašto je važno uključivanje djece u predškolski odgoj. Prvo, s obzirom na ekonomske razlike između obitelji, može se pretpostaviti da ne mogu svi roditelji djeci ponuditi jednake pripreme za polazak u školu te stoga dolazi do razlika u kognitivnim vještinama već pri polasku u školu. Dječji vrtići djeci pružaju priliku za smanjenje tih razlika. Drugo, s obzirom na rast zaposlenosti među majkama potreba za dječjim vrtićima je očigledna. Treće, tijekom predškolske dobi mozak je posebno osjetljiv na podražaje iz okoline, pri čemu bogata iskustva u obiteljskom domu i dječjem vrtiću doprinose njegovu boljem razvoju. Poticajno okruženje u vrtiću može doprinijeti razvoju kognitivnih i socijalnih vještina, samoregulacije i izvršnih funkcija te pozitivno utjecati na smanjenje agresivnog ponašanja djece.

Iako Yoshikawa i suradnici (2016) ističu pozitivan utjecaj pohađanja dječjih vrtića u smanjenju učestalosti agresivnog ponašanja, Bates i suradnici, (1994) i Belsky (2002) iznose dokaze prema kojima postoji povezanost između vremena provedenog u vrtiću i učestalosti agresivnog ponašanja djece. Dječji vrtić ili škola jedno je od prvih okruženja koje djeci omogućuje svakodnevnu interakciju i razvoj odnosa s vršnjacima i drugim odraslim osobama, postizanje prvih akademskih postignuća te prilagodbu na okruženje u kojem se od njih očekuje pridržavanje određenih pravila ponašanja (Shonkoff i Phillips, 2000, prema Tsantidou i Engels-Kritidis, 2019). Prijelaz iz obiteljskog u vrtićko ili školsko okruženje može biti izazovan za dijete jer se novo okruženje razlikuje prema rutinama i pravilima ponašanja te očekivanjima spram djeteta. Osim toga, neka djeca nemaju dovoljno razvijene socio-emocionalne i kognitivne vještine potrebne za interakciju s vršnjacima i odraslim osobama u novom okruženju (Hemmeter i sur., 2008). S obzirom na navedene poteškoće, moguće je da će se polaskom u vrtić djeca početi učestalije agresivno ponašati (Tsantidou i Engels-Kritidis, 2019). Boivin i suradnici (2005) navode kako vršnjaci mogu biti djelomično odgovorni za učestalije agresivno ponašanje djece koja pohađaju vrtić. Naime, već u dobi od oko 3 godine pojavljuju se klike, odnosno jasne društvene strukture koje uključuju specifične obrasce pripadnosti (Strayer i Santos, 1996, prema Boivin i sur., 2005), pa djeca te dobi često pribjegavaju agresivnom ponašanju kao sredstvu dostizanja višeg statusa u vršnjačkim grupama. Klike tako mogu pridonijeti pojavljivanju agresivnog ponašanja modeliranjem ili njegovim potkrepljivanjem (Boivin i sur., 2005). Osim vršnjaka, ostali čimbenici u odgojno-obrazovnoj ustanovi koji su povezani s fizički agresivnim ponašanjem djece uključuju odnos s odgojiteljem ili učiteljem,

podršku i nadzor odgojitelja ili učitelja, klimu odgojno-obrazovne ustanove, školsku motivaciju, školsko postignuće, povezanost s odgojno-obrazovnom ustanovom te jasna pravila ponašanja (Baker i sur., 2008; Doumen i sur., 2008; Howes, 2000; Leflot i sur., 2013; Livazović i Vranješ, 2012; O'Connor i sur., 2011; Troop-Gordon, 2015; Velki i Kuterovac Jagodić, 2014; Vlah i sur., 2018; Zhang i Nurmi, 2012).

Bonnet i suradnici (2009) navode kako se čimbenici unutar odgojno-obrazovne ustanove mogu podijeliti na dvije različite kategorije: kontekst i klimu. Kontekst se odnosi na strukturne karakteristike poput veličine dječjeg vrtića ili škole, broja djece koji pohađaju dječji vrtić ili školu, broj djece u odgojnoj skupini ili razrednom odjelu, lokaciju dječjeg vrtića ili škole i socioekonomskog statusa susjedstva u kojemu se nalaze, pri čemu su istraživanja dala različite rezultate kada je riječ o poveznici između kontekstualnih čimbenika i fizički agresivnog ponašanja djece (Payne i Gottfredson, 2004). Bonnet i suradnici (2009) ističu kako postoji široko rasprostranjeno uvjerenje da u većim školama i razrednim odjelima postoji veći rizik za razvoj fizički agresivnog ponašanja, a ono se temelji na teorijama razvoja antisocijalnog ponašanja, poput teorije društvene kontrole ili teorije socijalnih veza. Obje teorije ističu angažirani i smisleni odnos između djece i odraslih kao preduvjet za dječju internalizaciju konvencionalnih normi ponašanja, ali i za dječju sklonost otkrivanja prijestupa, koje omogućuje učinkovitiji nadzor i intervenciju odraslih. U većim školama veća je vjerojatnost da će djecu češće nadzirati nepoznati učitelj ili drugo školsko osoblje, a moguće je i da će veće škole imati istaknutiju hijerarhijsku strukturu koja može dovesti do klime pogodnije za fizički agresivno ponašanje (Bonnet i sur., 2009). Međutim, provedena istraživanja pokazuju kako ne postoji povezanost između veličine škole i fizički agresivnog ponašanja (Khoury-Kassabri i sur., 2004; Livazović i Vranješ, 2012; Olweus, 1998). Bonnet i suradnici (2009) tumače ovakve rezultate ističući kako je moguće da je učinak veličine škole skroman u usporedbi s čimbenicima na individualnoj razini. Payne i Gottfredson (2004) ističu kako rezultati istraživanja o korelaciji između lokacije i socioekonomskog statusa susjedstva u kojem se nalazi vrtić ili škola i fizički agresivnog ponašanja nisu jednoznačni. Naime, prema jednim rezultatima ne postoji korelacija između ove dvije varijable (Olweus, 1991; Mellor, 1999, prema Payne i Gottfredson, 2004), dok je prema drugim istraživanjima fizički agresivno ponašanje učestalije u školama u gradskim područjima te školama u susjedstvima s nižim socioekonomskim statusom (Bonnet i sur., 2009; O'Moore i sur., 1997; Wolke i sur., 2001). Wolke i suradnici (2001) navode kako su ovakvi različiti rezultati plod kulturalnih razlika i kako iz tog razloga prevencija fizički agresivnog ponašanja treba biti prilagođena karakteristikama lokalne škole i njenog kulturalnog okruženja.

Ma (2004) navodi kako se školska klima odnosi na unutarnji život škole, kao što je način organizacije nastave, akademske vrijednosti zaposlenika škole, djece i njihovih roditelja te način na koji se školama upravlja. Prema DeWitt i Slade (2014), školska klima temelji se na iskustvima učenika, njihovih roditelja te školskog osoblja i odražava norme, vrijednosti, međuljudske odnose, ciljeve, prakse poučavanja i učenja te organizacijsku strukturu škole. Fraser (1994, prema Steffgen i sur., 2013) dijeli sastavnice školske klime na tri kategorije: (1) one koje su povezane s međuljudskim i socijalnim odnosima (npr. pripadnost školi, sudjelovanje učenika); (2) na one koje uključuju psihološke procese (npr. školska vezanost, strah od škole); (3) na organizacijske sastavnice specifične za školu (npr. školska sigurnost, upravljanje školom). Prema DeWitt i Slade (2014), podržavajuća i pozitivna školska klima potiče razvoj i učenje učenika neophodne za produktivan doprinos društvu i zadovoljavajući život u demokratskom društvu. Međutim, osim što može potaknuti otpornost, školska klima može predstavljati i rizični čimbenik u životu ljudi koji rade i/ili uče u školi (Freiberg i Stein, 2005). U istraživanju koje su provele Velki i Vrdoljak (2013) školska klima se pokazala kao značajan prediktor vršnjačkog nasilja, a rezultati u skladu s time dobiveni su i u istraživanjima koje su proveli Barboza i suradnici (2008), Bojčić i Mandić Vidaković (2022), Puzić i suradnici (2011) te meta-analizi koju su proveli Steffgen i suradnici (2013). Važan aspekt pozitivne školske klime je politika održavanja jasnih, dosljednih i pravednih pravila u pogledu neželjenog ponašanja i aktivnosti, koja uključuje i učitelje i učenike (Bonnet i sur., 2009). Samara i Smith (2008, prema Velki i Kuterovac Jagodić, 2014) navode važnu ulogu politike škole u sprječavanju agresivnog ponašanja među učenicima, ističući kako najbolju školsku politiku karakterizira aktivno traženje rješenja navedenog problema, uspostavljanje jasnih i dosljednih pravila ponašanja i mjera te kazni za nepoželjna ponašanja. Rezultati istraživanja koje su proveli Khoury-Kassabri i suradnici (2005) ukazuju na to da škole koje imaju jasna, dosljedna i pravedna pravila imaju i nižu stopu fizički agresivnog ponašanja. Također, Berkowitz (2013) je utvrdila visoku povezanost između načina na koji učitelji i učenici reagiraju na agresivno ponašanje. Istim istraživanjem utvrđeno je kako se učenici osjećaju sigurnije, rjeđe izbjegavaju nastavu i prijavljuju manje agresivnog ponašanja u školama u kojima učitelji negativno potkrepljuju takvo ponašanje.

Kraljic Babić i Vejmelka (2015) ističu važnost kvalitete odnosa između djeteta i odgojitelja, pri čemu se ističe odgovornost odgojitelja za klimu u vrtiću koja omogućava djetetu iskazivanje vlastitih potreba, nakon čega odgojitelji trebaju nastojati zadovoljiti te potrebe, pružiti djetetu aktivnu podršku, ali mu i omogućiti autonomiju. Vlah i suradnici (2018) ističu ulogu odgojitelja

kao zaštitnog čimbenika, pri čemu navode kako su njegova kompetentnost, znanja, vještine, stavovi, vrijednosti i navike te druge (osobne) karakteristike i implicitne teorije važne za postignuća u dječjem razvoju i prevenciju rizičnih ponašanja u budućnosti. Sličnu ulogu imaju i učitelji, s obzirom da negativni emocionalni odnos djece s nastavnicima povećava vjerojatnost pojave fizički agresivnog ponašanja, posebno kod djece mlađe školske dobi (Velki i Kuterovac Jagodić, 2014). Međutim, potrebno je istaknuti i kako agresivno ponašanje djeteta u vrtićkom ili školskom kontekstu može djelovati na odnos odgojitelj/učitelj – dijete, čime se stvara začarani krug pogoršanja odnosa i djetetova agresivnog ponašanja (Doumen i sur., 2008). Prema teoriji privrženosti, razvoj i prilagodba djeteta temelji se na uspostavljanju sigurne privrženosti s primarnim skrbnikom, najčešće roditeljem. Nakon roditelja, odgojitelji u vrtiću osobe su s kojima će dijete najvjerojatnije ostvariti sigurnu privrženost (Zhang i Nurmi, 2012), što upućuje na važnu ulogu koju igraju u podržavanju dječjeg razvoja i prevenciji rizičnih ponašanja, a među njima i fizički agresivnog ponašanja. Bliski odnosi odgojitelj/učitelj – dijete formiraju se kroz opetovane interakcije koje karakterizira zajednička emocionalna angažiranost, osjetljivost odgojitelja ili učitelja na potrebe djeteta te niska razina sukoba (Williford i sur., 2016). Bliskost zahtijeva uključenost odrasle osobe te iskazivanje topline, brige i podrške u više aspekata djetetova života. U razredu, bliskost dovodi do bolje prilagodbe djeteta u školi, razvoja prosocijalnih vještina, angažmana s nastavnim materijalom i manje agresivnog ponašanja (Bouchard i Smith, 2017). S druge strane, konfliktni odnosi s učiteljima mogu oblikovati negativnu percepciju djeteta o školskom okruženju, što rezultira smanjenom angažiranošću i motivacijom te negativnim implikacijama na djetetov psihosocijalni razvoj. (Bouchard i Smith, 2017). Odnos učitelj – učenik je konfliktan kada uključuje visoku razinu ljutnje i neosjetljivosti te takav odnos može dovesti do pojave stresa kod djece i narušiti njihovu prilagodbu školi (Howes, 2000). Bliski odnosi su posebno korisni resursi za djecu koja će iz različitih razloga (npr. sklonosti fizički agresivnom ponašanju) vjerojatno doživjeti vrtićko ili školsko okruženje kao društveno ili akademski izazovno (Williford i sur., 2016). Naime, ukoliko djeca s eksternaliziranim problemima u ponašanju razviju emocionalni odnos sa svojim odgojiteljem ili učiteljem, tada dolazi do pada u učestalosti dječjeg agresivnog ponašanja i porasta socioemocionalnog razvoja djece (Baker i sur., 2008). Međutim, ukoliko djeca s eksternaliziranim problemima u ponašanju dođu u odjel učitelja/odgojitelja koji su skloni konfliktima sa svojim učenicima, tada dolazi do povećanja eksternaliziranih problema u ponašanju i opadanja akademskog postignuća (Doumen i sur., 2008). Velki i Kuterovac Jagodić (2014) također navode kako se više agresivnog ponašanja bilježi kod učitelja koji ne pružaju

socijalnu podršku djeci i ne uključuju jednako svu djecu u razredne aktivnosti, a slična je situacija i u odjelima u kojima su učitelji hladni i ne odgovaraju na potrebe učenika.

Potrebno je istaknuti kako ishodi koji proizlaze iz pozitivnog odnosa između odgojitelja/učitelja i djeteta nisu privremeni. Lee i Bierman (2015) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 164 djece, pri čemu su podatke prikupljali kada su djeca bila prosječne dobi od 4 i pol godine te dvije godine kasnije, nakon što su djeca krenula u prvi razred. Istraživanjem je utvrđena povezanost između bliskosti s odgojiteljem u vrtiću i smanjenim agresivnim ponašanjem, kao i s povećanim angažmanom na nastavi. Autori navode kako bliskost s odgojiteljem i/ili učiteljem podržava razvoj socijalnih i samoregulacijskih vještina. Nadalje, učitelji koji pružaju emocionalnu potporu mogu umanjiti stres i povećati osjećaj sigurnosti kod djece, olakšavajući tako regulaciju emocija i pažnje kod djece. Howes (2000) je provela longitudinalno istraživanje na uzorku od 372 djece, pri čemu je podatke prikupljala u dva vala. Pri prvom prikupljanju podataka prosječna dob djece bila je 4 godine, a pri drugom 8 godina. Prema rezultatima istraživanja, konfliktan odnos između djeteta i odgojitelja u dobi od 4 godine naj snažniji je prediktor agresivnog ponašanja djeteta u dobi od 8 godina. Silver i suradnici (2005) dobili su slične rezultate u svojem longitudinalnom istraživanju na uzorku od 283 djece, pri čemu su se podaci prikupljali prije prvog polaska u dječji vrtić (u dobi djece od 4 i pol godine), šest mjeseci nakon polaska u dječji vrtić te u prvom i trećem razredu osnovne škole. Izvještaji odgojitelja o konfliktnom odnosu s djecom bili su povezani s bržim rastom eksternaliziranih problema u ponašanju djece od vrtića do trećeg razreda. S druge strane, kvalitetan i emocionalno topao odnos povezan je s padom eksternaliziranih problema u ponašanju djece u istom razdoblju. O'Connor i suradnici (2011) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 1364 djece, koju su pratili od rođenja do adolescencije. Prema rezultatima istraživanja, odnos između učitelja i učenika bio je među naj snažnijim prediktorima eksternaliziranih problema u ponašanju, pri čemu su u petom razredu utvrđeni minimalni eksternalizirani problemi u ponašanju kod učenika koji su imali kvalitetan odnos s učiteljima u prvom razredu. Naime, jednom kada se uspostavi pozitivan odnos između učitelja i učenika, učenici su motiviraniji za rad i više se pridržavaju pravila ponašanja kako bi ugodili učitelju (O'Connor i sur., 2011). Upravo je motivacija za rad, odnosno usredotočenost na zadatak (*engl. on-task behavior*) jedan od školskih čimbenika koji je povezan s agresivnim ponašanjem. Usredotočenost na zadatak, naziva se i akademsko ponašanje, a odnosi se na uključenost, pažnju i koncentraciju na nastavne zadatke u učionici (Skinner i sur., 2009, prema Leflot i sur., 2013). Usredotočenost na zadatak pokazala se važnom ne samo za učenje, nego i za društvenu prilagodbu i ponašanje djece. Djeca

s niskom usredotočenosti na zadatak iskazuju veću sklonost agresivnom ponašanju, ali i drugim ometajućim ponašanjima u vrtiću i školi (Harachi i sur., 2006; Leflot i sur., 2013). Tsantidou i Engels-Kritidis (2019) navode kako je ometajuće ponašanje jedan od najraširenijih problema u školi, a djeca s ovakvim ponašanjem u riziku su od razvoja različitih problema u ponašanju i obrazovanju. Negativne posljedice ovakvog ponašanja osjeća i dijete koje ga manifestira, ali i cijeli razredni odjel ili odgojna skupina. U takvim razrednim odjelima učitelji gube značajno vrijeme na rješavanje problema ometajućeg ponašanja, što za posljedicu ima manje vremena za poučavanje (Watson i sur., 2016). Osim na učitelja, ometajuće ponašanje, ali i reakcije učitelja na takva ponašanja, često ometaju vršnjake i narušavaju njihovu usredotočenost na zadatak. Zbog toga može doći do odbacivanja od strane vršnjaka, koje predstavlja još jedan rizični čimbenik za razvoj fizički agresivnog ponašanja (Lansford i sur., 2010).

### **2.3.2.3. Rizični i zaštitni čimbenici među vršnjacima**

Iako u predškolskoj i mlađoj školskoj dobi obitelj ima najznačajniju ulogu u razvoju djeteta, ne smije se zanemariti niti uloga vršnjaka. Vršnjački odnosi pružaju kontekste u kojima djeca mogu steći i razvijati socijalne vještine, naučiti samoregulirati ponašanje i rješavati međuljudske sukobe, proširiti i potvrditi spoznaje te otkriti društvene uloge, norme i procese koji su uključeni u međuljudske odnose. Nažalost, vršnjački odnosi ne moraju uvijek biti korisni za dijete jer postoje određene značajke tih odnosa koji mogu ometati razvoj djeteta (Boivin i sur., 2005).

Interes za vršnjake pojavljuje se vrlo rano, već u dobi od 2 mjeseca bebe se okreću prema vršnjacima, tijekom prve godine uključuju se u kratke aktivnosti s vršnjacima, a tijekom druge i treće počinju se igrati s njima (Cakić i Velki, 2014). Jezičnim razvojem interakcije između vršnjaka postaju složenije i profinjenije. Između 3. i 5. godine dolazi do porasta u igrama pretvaranja i pozitivnih dijadnih odnosa, što odražava povećanu sposobnost djeteta u komuniciranju i razumijevanju misli i osjećaja drugih – u ovom slučaju partnera u igri (Berk, 2015).

Dvije su glavne struje u istraživanju poveznice između agresivnih ponašanja i vršnjačkih odnosa u djetinjstvu: (1) prva se odnosi na prihvaćenost od strane vršnjaka, pri čemu je agresivno ponašanje učestali korelat vršnjačkog odbacivanja; (2) druga se odnosi na prirodu odnosa između agresivne djece, a prema njoj agresivna djeca nisu odbačena od strane vršnjaka, nego se radije druže s drugom agresivnom djecom (Boivin i sur., 2005). Prema tome, agresivna djeca mogu osjećati negativne posljedice odbacivanja, ali i druženja s drugom agresivnom



djecom. Odnosno, djeca mogu biti odbačena od strane vršnjaka zbog svojeg agresivnog ponašanja, ali vršnjaci također mogu pružiti i podršku daljnjem agresivnom ponašanju djece.

Kada je riječ o prvoj struji istraživanja, odbacivanju od strane vršnjaka, Cakić i Velki (2014) provele su istraživanje kojim su ispitivale povezanost između agresivnosti dječaka i djevojčica i njihove prihvaćenosti u odgojnoj skupini. Uzorak istraživanja činilo je 240 vrtičke djece u dobi od 5 do 7 godina, zajedno s njihovim odgojiteljicama, a njime je utvrđena statistički značajna negativna povezanost između agresivnog ponašanja i prihvaćenosti na ukupnom uzorku te u poduzorku dječaka. Cakić i Živčić-Bećirević (2009) provele su istraživanje, na uzorku od 240 djece u dobi između 5 i 7 godina, kojim su se eksternalizirani problemi u ponašanju istaknuli kao značajni prediktor za vršnjačko odbacivanje dječaka. Dodge (1983) je proveo eksperimentalno istraživanje na uzorku od 48 dječaka u dobi od 7 i 8 godina. Po osam dječaka bilo je raspoređeno u šest grupa za igranje. Grupe za igranje bile su pod nadzorom istraživača u trajanju od jednog sata u 8 sesija u istoj prostoriji. Nakon posljednje sesije provedena je sociometrija, pri čemu su dječaci razvrstani u grupe popularnih, odbačenih, izoliranih, kontroverznih i prosječnih. Dječaci koji su se neprikladno ponašali bili su odbačeni ili izolirani, a odbačeni dječaci učestalije su se fizički agresivno ponašali od bilo koje druge grupe (Dodge, 1983). Dodge je sa suradnicima (1990) proveo još jedno eksperimentalno istraživanje u grupama za igru s ciljem utvrđivanja odnosa između agresivnog ponašanja i sociometrijskog statusa djece. Uzorak istraživanja činila su 144 dječaka prvog i trećeg razreda, raspoređena u 24 grupe za igranje. Istraživanje je započelo provođenjem sociometrije u razredima koje su pohađali dječaci iz uzorka, a zatim su grupe za igranje oblikovane prema sociometrijskom statusu tako da je u svakoj grupi bio popularni dječak, zanemareni dječak, dva prosječna i dva odbačena dječaka. Nakon održanih pet sesija grupa za igranje provedena je sociometrija. Istraživanjem je utvrđena korelacija između sociometrijskog statusa u razredu i sociometrijskog statusa u laboratorijskoj grupi za igranje, što upućuje na to da dječaci sa sobom nose određene karakteristike (osobnosti ili ponašanja) koje navode njihove vršnjake da na njih jednako reaguju u različitim okruženjima. Dječaci koji su bili odbačeni u razredu u novoj su se grupi učestalije agresivno ponašali, čak dvostruko češće od dječaka s prosječnim sociometrijskim statusom. Odbačeni dječaci su dodatno zaoštravali sukobe tako što su na agresivna ponašanja odgovarali s daljnjom agresijom, dok su ostala djeca nastojala umiriti sukobe s odbačenim dječacima suzdržavajući se od otvorenih negativnih reakcija na njihova agresivna ponašanja (Dodge i sur., 1990). Godleski i suradnici (2015) proveli su istraživanje na uzorku od 97 djece predškolske dobi (3 do 5 godina) pri čemu su podatke prikupljali

promatranjem, izvještajima istraživača i odgojitelja te utvrdili da je fizički agresivno ponašanje prediktor vršnjačkog odbacivanja.

Potrebno je istaknuti kako je povezanost između vršnjačkog odbacivanja i fizički agresivnog ponašanja dvosmjerna: agresivno ponašanje može dovesti do odbacivanja od strane vršnjaka, ali i vršnjačko odbacivanje može dovesti do agresivnog ponašanja. Lansford i suradnici (2010) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 585 djece, pri čemu su podatke prikupljali u 12 navrata od polaska u vrtić (5 godina starosti) do 3. razreda osnovne škole (8 godina starosti). Svake su godine odgojitelji ili učitelji procjenjivali djetetovo agresivno ponašanje te je bio utvrđen njihov sociometrijski status. Prema rezultatima istraživanja, odbacivanje od strane vršnjaka predviđalo je kasnije agresivno ponašanje djece, a kasnije agresivno ponašanje vodilo je do daljnjeg odbacivanja od strane vršnjaka pa su autori istaknuli recipročne veze između vršnjačkog odbacivanja i agresivnog ponašanja (Lansford i sur., 2010).

Rohlf i suradnici (2017) proveli su istraživanje na uzorku od 570 djece, pri čemu su podatke prikupljali kada su djeca imala između 6 i 10 godina, te 10 mjeseci kasnije kada su djeca imala između 7 i 11 godina. Prema rezultatima istraživanja, što su djeca imala više problema u odnosima s vršnjacima u prvom mjerenju, to su se učestalije agresivno ponašala u drugom mjerenju. Međutim, nije utvrđena povezanost između učestalosti agresije u prvom mjerenju i problema s vršnjacima u drugom mjerenju. Autori također izvještavaju o proturječnim nalazima drugih istraživanja te navode da oni mogu biti rezultat različitih razina agresivnosti u različitim odjelima. Naime, pokazalo se kako visoka razina agresivnosti u učionici umanjuje negativnu korelaciju između agresivnog ponašanja i prihvaćanja od strane vršnjaka, što upućuje da bi pri proučavanju ovog odnosa trebalo u obzir uzeti i kontekst u kojem se on odvija (Chang, 2004, prema Rohlf i sur., 2017). Cilj istraživanja koje su proveli Miller-Johnson i suradnici (2002) bio je ispitati kako dječja agresivnost i odbacivanje od strane vršnjaka doprinose ranoj pojavi antisocijalnog ponašanja. Uzorak ovog longitudinalnog istraživanja činilo je 657 djece na početku prvog razreda, a istraživanje je trajalo do kraja četvrtog razreda osnovne škole. Agresivno ponašanje djece procjenjivano je u prvom razredu od strane djece, roditelja i učitelja. Djeca su nominirala vršnjake koji su započinjali tučnjave, vrijeđali te udarali drugu djecu. Roditelji i učitelji procjenjivali su reaktivnu i proaktivnu agresivnost djece. Istraživanjem je utvrđena značajna negativna korelacija između prihvaćenosti na kraju prvog razreda i svih procjenjivanih oblika agresije. Osim toga, utvrđena je značajna pozitivna korelacija između svih promatranih oblika agresije i problema u ponašanju. Utvrđena je i značajna negativna korelacija između prihvaćenosti djece u prvom razredu i kasnijih problema u ponašanju. Autori

dodaju kako ovi rezultati daju naznake o tome kako iskustvo odbacivanja od strane vršnjaka može doprinijeti ranom razvoju problema u ponašanju. Zbog impulzivnosti i problema s održavanjem pažnje, veća je vjerojatnost da će agresivna djeca ometati aktivnosti druge djece u razredu i tijekom organizirane igre. Zbog toga će druga djeca vjerojatno postati iritirana te će ih odbaciti. Budući da su odbačena, veća je vjerojatnost da će agresivna djeca sklonija ljutnji ući u otvorene sukobe s drugima, postavljajući tako obrazac interpersonalnog nasilja s vršnjacima. Ukoliko se tome dodaju osjećaji ogorčenosti i sumnje, koji se mogu pojaviti u njima kao rezultat vršnjačkog odbacivanja, lako je vidjeti kako odbačena, agresivna djeca s vremenom postaju znatno agresivnija od svojih prihvaćenih vršnjaka (Miller-Johnson i sur., 2002).

Prema drugoj struji istraživanja veze između agresivnog ponašanja i (ne)prihvaćenosti od strane vršnjaka djeca koja se učestalo agresivno ponašaju nisu odbačena od strane vršnjaka, nego se radije družu s vršnjacima koji se ponašaju slično kao i oni. Ovu pretpostavku svojim su istraživanjem potvrdili Perren i Alsaker (2006), na uzorku od 344 djece u dobi između 5 i 7 godina. Njihovo istraživanje pokazalo je kako su agresivna djeca popularna u vrtićkoj grupi te da imaju jednak ili čak i veći broj prijatelja od neagresivne djece. Nadalje, agresivna djeca sklonija su povezivanju s drugom agresivnom djecom, a iste su rezultate dobili i Haselager i suradnici (1998) te Pellegrini i suradnici (1999, prema Perren i Alsaker, 2006). Daljnjim prilagođavanjem ponašanja međusobno povezivanje agresivne djece može dovesti do porasta njihovog agresivnog ponašanja. S obzirom da su u ovom istraživanju agresivna djeca bila popularna, posebno među drugom agresivnom djecom, moguće je da je agresivno ponašanje postalo dio grupnih normi te da služi kao sredstvo uspostavljanja dominacije u grupi. Boivin i suradnici (2005) također ističu kako agresivna djeca mogu imati visok sociometrijski status u grupi, posebno ako su grupne norme podržavajuće ili neutralne po pitanju agresivnog ponašanja. Ova je pojava vjerojatnija kod mlađe djece jer su specifični oblici agresivnog ponašanja, poput instrumentalnog, ponekad pozitivno povezani s popularnošću. Ukoliko je to slučaj, veća je vjerojatnost potkrepljenja agresivnih ponašanja od strane vršnjaka. Ovim se nalazima potvrđuje prethodno istaknuta važnost konteksta u kojemu se promatra odnos između vršnjačkog prihvaćanja i agresivnog ponašanja.

Iako se klike smatraju socijalnim oblicima tipičnim za adolescenciju, Brighi i suradnici (2015) navode istraživanja koja su već u predškolskoj dobi identificirala određene karakteristike klike, poput veličine i stabilnosti. Djeca su selektivna pri stupanju u vršnjačke odnose, a jedan od čimbenika koji je temelj vršnjačkih grupa djece je sličnost. Prema hipotezi homofilije, djeca za druženje biraju vršnjake koji su im slični po osobinama i stavovima (Hallinan, 1980, prema

Brighi i sur., 2015). Hanish i suradnici (2005) navode kako do homofilije može doći kroz dva mehanizma. S jedne strane, budući da se djeca općenito više vole igrati s vršnjacima koji su im slični, agresivna djeca mogu aktivno tražiti i stvarati odnose s drugim agresivnim vršnjacima. S druge strane, agresivna djeca su ponekad izolirana od glavne grupe vršnjaka, koja na njih reagira s neodobravanjem u obliku viktimizacije ili isključivanja, pri čemu samo drugi agresivni vršnjaci ostaju kao opcija za druženje. Prema hipotezi vršnjačke zaraze (*engl. peer contagion*) sličnost između djece može biti rezultat socijalizacije u grupi do koje dolazi zbog međusobnog utjecaja na ponašanje između njenih članova (Dishion i Dodge, 2005). Kao što na imunološki sustav ljudi utječu klice zbog kojih dolazi do bolesti i koje se prenose od drugih ljudi, tako se i prvotno neagresivna djeca mogu *zaraziti* agresivnim obrascima ponašanja svojih vršnjaka (Krahe, 2020). Socijalizacija se može odvijati kroz modeliranje ili direktno učenje novih ponašanja, nagrađivanjem ili kažnjavanjem postojećih ponašanja te stvaranjem vršnjačke kulture koja podržava određen stil interakcije između svojih članova (Hanish i sur, 2005).

Hipoteza homofilije potvrđena je istraživanjima Farver (1996), Brighi i suradnika (2015) te djelomično Hanish i suradnika (2005). Farver (1996) je provela istraživanje, na uzorku od 64 djece u dobi od 4 godina, čiji rezultati ukazuju na to da su se djeca unutar iste klike podjednako učestalo agresivno ponašala. Brighi i suradnici (2015) svojim su istraživanjem na uzorku od 84 djece prosječne dobi od 5 godina istaknuli da su djeca unutar iste klike iskazivala slične razine socijalne kompetencije, agresivnosti, pažnje, fizičke aktivnosti i verbalnih vještina. Hanish i suradnici (2005) svojim su istraživanjem, na uzorku od 137 djece prosječne dobi od 4 godine, potvrdili hipotezu homofilije kod grupa djevojčica, ali ne i dječaka.

Hipoteza vršnjačke zaraze potvrđena je istraživanjima koje su proveli Hanish i suradnici, (2005), Jung i suradnici (2016) te Ribeiro i Zachrisson (2017). U već spomenutom istraživanju Hanish i suradnika (2005), na uzorku niskorizične predškolske djece otkriveno je da izloženost vršnjacima s eksternaliziranim problemima u ponašanju predviđa negativne afekte, hiperaktivnost i agresivno ponašanje, pri čemu je izloženost vršnjacima s eksternaliziranim problemima u ponašanju imala veće djelovanje na djevojčice. Jung i suradnici (2016) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 1657 djece u dobi između 6 i 15 godina. Podatke su prikupljali u tri vala kroz vremenski period od 5 godina. Učestalije antisocijalno ponašanje u prvom valu predvidjelo je porast odbacivanja od strane vršnjaka u drugom valu. Odbacivanje u drugom valu pokazalo se kao prediktor pripadanja devijantnim vršnjačkim grupama u istom valu, te kao neizravni prediktor antisocijalnog ponašanja u trećem valu zbog povezanosti s devijantnim vršnjacima. Istraživanjem nije utvrđena značajna neposredna poveznica između

odbacivanja u drugom valu i antisocijalnog ponašanja u trećem valu. Autori ističu kako je ovaj rezultat pokazatelj da je druženje s devijantnim vršnjacima ključan proces u putu od socijalnog odbacivanja do antisocijalnog ponašanja (Jung i sur., 2016). Ribeiro i Zachrisson (2017) istraživali su poveznicu između promjena u izloženosti fizički agresivnom ponašanju od strane vršnjačka i fizički agresivnog ponašanja djece. Uzorak istraživanja činilo je 956 djece u dobi između 2 i 4 godine. Prema rezultatima istraživanja, ukoliko bi u odgojnoj skupini bila barem dva izazovna djeteta, utvrdila bi se pozitivna korelacija između broja vršnjaka koji se fizički agresivno ponašaju i fizički agresivnog ponašanja djeteta. Prema ovim nalazima, autori su potvrdili hipotezu vršnjačke zaraze (Ribeiro i Zachrisson, 2017).

Prethodno navedena istraživanja sugeriraju kako okruženost vršnjacima koji se agresivno ponašaju predstavlja rizik za pojavu i povećanje učestalosti agresivnog ponašanja kod osobe u razvoju. Krahe (2020) navodi kako nedavna otkrića podupiru hipotezu da se zarazni učinak agresije ne širi samo unutar jednog sustava, nego prožima i druge, međusobno povezane ekosustave: osobe koje su okružene agresivnim vršnjacima u riziku su od prenošenja agresivnog ponašanja u druga okruženja i na druge osobe, koje nisu imali izravnog dodira s izvorom agresivnog ponašanja.

Zaključno, prikazani rezultati istraživanja potvrđuju kako je interakcija između djeteta u razvoju i njegovih mikrosustava neposredna i dvosmjerna, te da je utjecaj te interakcije uzajaman. Najočitiiji primjer toga je prilagodba roditeljskog stila prema karakteristikama djeteta jer učestalije fizički agresivno ponašanje djeteta predviđa smanjenje autoritativnog stila i porast autoritarnog stila roditeljstva. Bez obzira što je privrženost između djeteta i roditelja temeljni čimbenik u razvoju agresivnog ponašanja djeteta, u prevenciji fizički agresivnog ponašanja ne smije se zanemariti uloga dječjeg vrtića ili škole i vršnjaka. Odnosi između tih okruženja predstavljaju sljedeću razinu bioekološkog modela razvoja.

### **2.3.3. Rizični i zaštitni čimbenici na razini mezosustava**

Bronfenbrenner (1994) navodi kako se mezosustav sastoji od odnosa između dva ili više okruženja u kojima se nalazi osoba u razvoju. Drugim riječima, mezosustav je sustav koji je sastoji od dva ili više mikrosustava (Bronfenbrenner i Morris, 2007), a nastaje kada osobe iz različitih mikrosustava stupe u kontakt. Na primjer, kada dijete dovede prijatelja iz škole na obiteljski ručak ili kada roditelj ode u školu na roditeljski sastanak. Kao primjer mezosustava mogu se navesti odnosi između roditelja i škole, roditelja i vršnjaka, škole i vršnjaka (Livazović i Bojčić, 2020). Robins (1966, prema Dishion i Patterson, 2006) je u počecima istraživanja

antisocijalnog ponašanja došao do zaključka da je za značajan broj kasnijih antisocijalnih adolescenata odgovorna kombinacija makro karakteristika dječjih vršnjačkih grupa, karakteristika roditelja i uspjeh u školi. S obzirom na ovaj zaključak, Dishion i Patterson (2006) navode kako je nedostatak podataka o zajedničkom utjecaju roditelja i vršnjaka u različitim razdobljima razvoja, uključujući predškolsku i mlađu školsku dob, iznenađujuć. Stacks (2005), navodeći odnos između obitelji i škole kao primjer varijable u mezosustavu, također ističe problem nedostatka istraživanja varijabli na razini mezosustava povezanih s eksternaliziranim problemima u ponašanju tijekom predškolske dobi. Međutim, kao što su Kraljic Babić i Vejmelka (2015) već istaknule, istraživanja na razini mezosustava te višim razinama ekosustava zahtijevaju kompleksniji pristup te vjerojatno stoga takva istraživanja nisu previše zastupljena.

Mezosustav koji povezuje obitelj i školu obično se formira kroz sudjelovanje roditelja u školskom životu, što se najčešće događa sudjelovanjem na roditeljskim sastancima ili kroz različite oblike volontiranja roditelja u školi (Bouchard i Smith, 2017). Mezosustavi koji potiču pozitivan razvoj djeteta sastoje se od pozitivnih i raznolikih veza između mikrosustava te dijele zajedničke vrijednosti i ciljeve. U školskom okruženju, do pozitivnog djelovanja dolazi kada roditelji imaju višestruke i uzajamne interakcije sa školskim osobljem, pri čemu dijele vrijednosti i ciljeve usmjerene ka socijalnom i akademskom razvoju djeteta (Bouchard i Smith, 2017). Prema Berk (2015), akademsku motivaciju i uspjeh učenika potiče roditeljska uključenost u obrazovanje kroz praćenje napretka djeteta i čestu komunikaciju s učiteljima, bez obzira na dob, spol, sposobnost ili socioekonomski status djeteta. Roditelji koji često komuniciraju sa školskim osobljem svojem djetetu šalju poruku o vrijednosti obrazovanja, ali i uče o načinima na koje mogu podržati obrazovanje svog djeteta kod kuće. Uključeni roditelji također prikupljaju informacije od drugih roditelja o tome kako pristupiti izazovnim situacijama te koji su razredi i koji učitelji najbolji. Osim toga, uključivanjem roditelja dolazi do usklađivanja školske djelatnosti i obiteljskog odgoja, što dovodi do usklađenih poruka o akademskim i ponašajnim očekivanjima (Livazović i Vranješ, 2012). Garcia i Thorntom (2014, prema Livazović i Bojčić, 2020) navode kako trenutna istraživanja ukazuju na to da uključenost roditelja dovodi do boljih školskih rezultata, boljih socijalnih vještina te manje eksternaliziranih problema u ponašanju. Slično tome, Lee (2010) navodi rezultate nekoliko istraživanja, koja ukazuju na to da je nedostatak roditeljske uključenosti u obrazovanje značajan prediktor agresivnog ponašanja njihove djece. Na istom tragu su i Pirchio i suradnici (2013) koji su proveli istraživanje na uzorku od 51 odgojiteljice i 193 obitelji djece dobi između jedne i tri i pol godine, pri čemu su utvrdili negativnu povezanost dječjih problema u ponašanju i kvalitete

odnosa između roditelja i odgojiteljice. Osim toga, utvrđena je značajna pozitivna povezanost između uključenosti roditelja i dječje prilagodbe vrtiću. Tichovolsky i suradnici (2013) istraživali su predviđa li uključenost roditelja promjene u ponašanju vrtićke djece. Uzorak istraživanja činilo je 129 djece prosječne dobi od 4 godine, 126 roditelja i 36 odgojitelja. Istraživanjem je utvrđeno kako je roditeljska uključenost značajan prediktor problema u ponašanju djece, pri čemu je porastom uključenosti roditelja došlo do opadanja problema u ponašanju djece. Barger i suradnici (2019) proveli su meta-analizu s ciljem utvrđivanja povezanosti između različitih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djece i različitih dimenzija dječje prilagodbe. Meta-analiza je uključivala 448 istraživanja i ukupno 480 830 obitelji, pri čemu su autori uključili istraživanja s djecom koja su pohađala vrtić, osnovnu i srednju školu. Rezultati meta-analize otkrivaju pozitivnu korelaciju između roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta i djetetove socijalne i emocionalne prilagodbe. Meta-analizom je utvrđena i negativna korelacija između roditeljske uključenosti i delinkvencije djece, pri čemu su varijablu delinkvencije činile mjere uporabe sredstava ovisnosti, konzumacije cigareta, ranog seksualnog ponašanja, agresivnog ponašanja i delinkventnog ponašanja (na primjer, uništavanje imovine). Domina (2005) je proveo longitudinalno istraživanje na uzorku od 1445 djece koja su pohađala 4. ili niži razred, pri čemu je medijan uzorka bio 2. razred. Nakon kontrole obiteljske pozadine i prethodnog školskog uspjeha, Domina nije utvrdio značajnu povezanost između roditeljske uključenosti i akademskog uspjeha. Međutim, istraživanjem je utvrđena kauzalna veza između roditeljske uključenosti i ponašanja djeteta, pri čemu roditelji volontiranjem u školi, pomaganjem s domaćom zadaćom i njenim provjeravanjem preveniraju probleme u ponašanju. McNeal (1999) navodi kako uključeni roditelji usmjeravaju svoju djecu kroz tri načina: (1) pokazivanjem interesa za njihovo obrazovanje (na primjer, kada im pomažu oko zadaće ili ju pregledavaju); (2) društvenom kontrolom, provodeći vrijeme u školi (na primjer, volontiranjem) i uspostavljajući odnose s učiteljima i drugim roditeljima, a zatim te odnose koriste za praćenje djece; (3) stjecanjem pristupa unutarnjim informacijama kroz sastanke i dijeljenje informacija sa školskim osobljem i drugim roditeljima.

S druge strane, rezultati nekih istraživanja ukazuju na nepostojanje korelacije ili postojanje pozitivne korelacije između problema u ponašanju djece i učestalosti interakcije između učitelja i roditelja. Na primjer, Ogg i Anthony (2019) proveli su longitudinalno istraživanje kojim su ispitali povezanost između eksternaliziranih problema u ponašanju i roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, pri čemu su razlikovali uključenost kod kuće (na primjer, čitanje djetetu

ili pomoć oko pisanja zadaće), uključenost u školi (na primjer, pohađanje roditeljskih sastanaka) i komunikaciju između kuće i škole/dječjeg vrtića. Istraživanjem je utvrđeno kako je samo uključenost roditelja u školi značajno negativno povezana s eksternaliziranim problemima u razdoblju između vrtića i polaska u prvi razred. Istraživanjem nije utvrđena značajna povezanost između problema u ponašanju djece i uključenost kod kuće te komunikacije između kuće i škole. Isto tako, Neville i suradnici (2021) proveli su istraživanje kojim su ispitali odnose između tri komponente roditeljske uključenosti (čitanje djetetu, pomoć oko domaće zadaće i odlazak u školu) i različitih psihosocijalnih ishoda kod djece. Uzorak istraživanja činilo je 1269 roditelja djece koja pohađaju drugi, treći ili četvrti razred osnovne škole, što odgovara dječjoj dobi između 8 i 10 godina. Istraživanjem nije utvrđena značajna korelacija između roditeljske uključenosti i problema u ponašanju djeteta, ali je utvrđena pozitivna značajna korelacija između roditeljske uključenosti i prosocijalnog ponašanja djeteta. Potrebno je istaknuti kako su oba istraživanja (Neville i sur., 2021; Ogg i Anthony, 2019) ispitala učestalost roditeljske uključenosti, odnosno interakcije roditelja i odgojitelja/učitelja, a ne kvalitetu odnosa između roditelja i odgojitelja. Naime, Izzo i suradnici (1999) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 1205 djece, koje su pratili od polaska u vrtić do polaska u treći razred osnovne škole. Prema rezultatima njihovog istraživanja učestalost interakcije između učitelja i roditelja predviđa pogoršanje djetetovog ponašanja u razredu, ali kvalitetan odnos između učitelja i roditelja prediktor je pozitivnih akademskih i ponašajnih ishoda. Autori navode kako pogoršanje djetetova ponašanja vjerojatno nije rezultat učestalijeg kontakta roditelja i učitelja, nego postojeći problemi u ponašanju djeteta dovode do njihovog učestalijeg kontakta. Ovaj zaključak potkrepljuju rezultati istraživanja koje su proveli Leitch i Tangri (1988, prema Izzo i sur., 1999), a prema kojima su problemi u ponašanju djece najučestaliji razlog za kontakt između roditelja i učitelja.

Još jedan primjer mezosustava je veza između obitelji i vršnjaka. Na primjer, roditelji mogu pozvati prijatelje djeteta u svoj dom ili potaknuti dijete na uključivanje u određeni klub, pri čemu socijalizacijski utjecaj vršnjaka jača kroz roditeljsko odobravanje (Berns, 2012). Osim odobravanja, roditelji mogu odabirati prijatelje djeteta i na taj način usmjeravati djecu ka prosocijalnim vršnjacima (Espelage, 2014). Naime, roditeljski nadzor pokazao se kao zaštitni čimbenik u razvoju agresivnog ponašanja jer umanjuje vjerojatnost izloženosti devijantnim grupama vršnjaka (Veronneau i Dishion, 2010). Pojam roditeljskog nadzora označava nastojanja roditelja da ostanu informirani o aktivnostima svoje djece izvan kuće te ograničenja koja roditelji nameću djeci (Morales i sur., 2019). Prema rezultatima longitudinalnog



istraživanja koje su proveli Georgiou i Fanti (2010), na uzorku od 895 učenika prvog razreda koje su pratili do 6. razreda, manjak roditeljskog nadzora predviđao je agresivno ponašanje djece prema vršnjacima. Osim toga, djeca koja su promatrala agresivno ponašanje vlastitih roditelja ili koja su naučena da je agresija prihvatljivo sredstvo odmazde vjerojatnije će se agresivno ponašati prema svojim vršnjacima. Espelage i suradnici (2013) kao primjer djelovanja mezosustava na agresiju djece prema vršnjacima navode i roditeljske stilove odgoja koji utječu na socijalne vještine djece te obiteljsko nasilje koje povećava rizik agresivnog ponašanja djeteta, ali i rizik od postajanja žrtvom vršnjačkog agresivnog ponašanja.

Kada je riječ o interakciji između dječjeg vrtića i vršnjaka, Kraljic Babić i Vejmelka (2015) navode kako ona može pozitivno djelovati na dijete jer omogućava stvaranje socijalne mreže koja će djetetu biti izvor socijalne podrške. Autorice dodaju kako rizični čimbenici za agresivno ponašanje djece prema vršnjacima u dječjem vrtiću uključuju odgajateljev nedostatak vještina u upravljanju grupom, niske sposobnosti poučavanja i neučinkovitost u održavanju discipline. Osim toga, autorice ističu važnost odgojitelja u stvaranju uvjeta koje će svakom djetetu omogućiti: (1) zadovoljavanje potreba za svakodnevnim druženjem s drugom djecom; (2) učenje uvažavanja potreba i želja druge djece; (3) učenje slobodnog izražavanja vlastitog nezadovoljstva; (4) poticanje zajedničkog dogovaranja pravila i nenasilne komunikacije; (5) učenje vještina nenasilnog rješavanja sukoba; (6) uočavanje negativnih posljedica neprikladnog emocionalnog reagiranja i prilagodbu takvih reakcija; (7) razvoj osobnog dostojanstva i odgovornosti te poštivanje dostojanstva drugih; (8) razvoj osjećaja jednakosti među djecom. Ovakvi uvjeti predstavljaju zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja djeteta.

Što se tiče interakcije škole i vršnjaka, Hong i Espelage (2012) navode kako uključenost učitelja predstavlja čimbenik mezosustava koji je povezan s agresivnim ponašanjem u školi, s obzirom da iskustvo djeteta u školi utječe na interakcije s vršnjacima. Pozitivna uključenost učitelja u akademski i društveni život učenika značajno smanjuje učenikov osjećaj nesigurnosti u školi (Espelage, 2014; Hong i Espelage, 2012). Uz to, Espelage (2014) navodi da su učenici skloniji traženju pomoći od učitelja i drugog školskog osoblja u školama u kojima učitelji interveniraju pri pojavi vršnjačkog nasilja. Osim toga, učenici prijavljuju manje fizičkih sukoba i obračuna u školama u kojima učitelji imaju podršku stručne službe u zaustavljanju vršnjačkog nasilja (Espelage i sur., 2014), te u kojima postoji jasna školska politika po pitanju vršnjačkog nasilja (Espelage i sur., 2013). Bouchard i Smith (2017) navode kako se izravni utjecaj učitelja na vršnjačke odnose u školi može promatrati kroz arbitriranje sukoba među učenicima i olakšavanje interakcije među učenicima u razredu kroz grupiranje. Audley-Piotrowski i

suradnici (2015) pak navode kako postoje tri područja u kojima učitelji nenamjerno utječu na vršnjačke odnose u razredu: kroz prepoznavanje vršnjačkih grupa, ali ne i razumijevanje temeljne društvene dinamike iza njih; kroz promicanje razrednih normi; kroz oblikovanje fizičkog prostora u učionici, odnosno kroz raspored sjedenja. Autori navode da bi učitelji trebali razumjeti društvenu dinamiku između vršnjačkih grupa i pojedinaca kako bi s namjerom mogli stvoriti vršnjačke grupe koje će poticati pozitivne interakcije i minimalizirati neočekivane sukobe. Na primjer, učitelj s razumijevanjem društvene dinamike bi trebao znati da je učenik A često meta fizički agresivnog ponašanja učenika B. U skladu s tim znanjem, učitelj bi trebao ta dva učenika staviti u dvije odvojene grupe. Kada je riječ o razrednim normama, Audley-Piotrowski i suradnici (2015) navode kako većina učitelja zna koje su to vrijednosti i norme koje žele promovirati, ali ih svojim strategijama upravljanja razredom možda neće promovirati. Naime, strategije upravljanja razredom često su usmjerene prema rješavanju neželjenih ponašanja učenika, poput agresivnog ponašanja. Međutim, usmjeravajući se samo na neželjena ponašanja, učitelji mogu povećati lošu reputaciju djeteta među vršnjacima. Na primjer, ukoliko vršnjaci odbacuju učenika C zbog agresivnog ponašanja, isticanje tog ponašanja od strane učitelja može dovesti do pojačane negativne percepcije tog učenika. Umjesto toga, autori sugeriraju nagrađivanje prosocijalnog ponašanja koje dovodi do promoviranja željenih ponašanja, a istodobno smanjuje učestalost neželjenih ponašanja. Što se tiče rasporeda sjedenja, on može imati nenamjeran utjecaj na vršnjačke odnose jer sjedenje jedno blizu drugog omogućuje djeci priliku za interakciju i stvaranje prijateljskih odnosa. Autori sugeriraju da se raspored sjedenja može iskoristiti za smanjivanje animoziteta među vršnjacima, ali i poticanje pozitivnih odnosa s vršnjacima, što je važno za izoliranu ili odbačenu djecu.

Na temelju prikazanih istraživanja vidljiva je važnost usuglašenog djelovanja različitih dionika uključenih u dječji razvoj. Osim što na umu trebaju imati način na koji se odvija interakcija između njih i djeteta, osobe koje za cilj imaju pozitivan razvoj djeteta pažnju moraju usmjeriti i na usklađenost poruka o ponašajnim očekivanjima djeteta. Naime, da bi mezosustav poticao pravilan razvoj djeteta moraju ga činiti pozitivne i raznolike veze između mikrosustava, koji dijele zajedničke vrijednosti i ciljeve.

#### **2.3.4. Rizični i zaštitni čimbenici na razini egzosustava**

Egzosustav predstavlja prvu razinu Bronfenbrennerova bioekološkog modela u kojemu osoba u razvoju ne sudjeluje aktivno. Naime, egzosustav se sastoji od odnosa između dva ili više okruženja, od kojih barem jedno ne uključuje osobu u razvoju. Međutim, događaji u egzosustavu utječu na mikrosustav i time posredno na osobu u razvoju (Bronfenbrenner, 1994).

Ovaj utjecaj je dvosmjernan, pa tako i osoba u razvoju može djelovati na mikrosustav i time posredno na egzosustav (Bronfenbrenner i Morris, 2007). Da bi se demonstrirao utjecaj egzosustava, potrebno je uspostaviti uzročni slijed koji uključuje dva koraka: prvi povezuje događaje u egzosustavu s procesima koji se događaju u mikrosustavu osobe u razvoju, a drugi povezuje procese u mikrosustavu s razvojnim promjenama osobe u tom mikrosustavu (Bronfenbrenner, 1979). Kao primjer djelovanja egzosustava na dijete Bronfenbrenner (1994) navodi odnos između obiteljskog doma i radnog mjesta roditelja.

Već je navedeno kako postoji značajna razlika u učestalosti agresivnosti djece s obzirom na zaposlenost majke, što se objašnjava djelovanjem stresa na poslu na obiteljsko okruženje u kojem dijete odrasta, kao i manjkom vremena koje zaposlene majke provode sa svojom djecom (Amin i sur., 2011; Meysamie i sur., 2013). Stres na poslu može biti povezan i s roditeljskim osjećajem preopterećenosti i otuđenosti, što zauzvrat predviđa slabiju privrženost i veći konflikt između roditelja i djeteta, procese koji su povezani sa slabijom prilagodbom djece (Crouter i Bumpus, 2001) Prema tome, radno mjesto može biti izvor stresa roditeljima i time posredno dovesti do manjeg vremena provedenog s djecom, manje privrženosti, manje nadzora nad djecom, češćih obiteljskih sukoba, zlostavljanja i zanemarivanja djece, te stroge discipline i kažnjavanja djece (Lösel i Farrington, 2012). Ove tvrdnje potvrđuju rezultati istraživanja koje su proveli Moreira i suradnici (2019), na uzorku od 335 zaposlenih roditelja djece u dobi od 1 do 19 godina. Autori su utvrdili kako roditelji koji rade više od 40 sati tjedno i u smjenama doživljavaju veći konflikt između posla i obitelji od roditelja s fleksibilnim radnim vremenom i s manje od 40 radnih sati tjedno. Konflikt između posla i obitelji (engl. *work/family conflict*) događa se kada osoba doživljava nespojive zahtjeve između radne i obiteljske uloge što dovodi do povećanog stresa. Isti autori navode kako je konflikt između posla i obitelji povezan s lošijim mentalnim zdravljem roditelja te smanjenom pažnjom i osjetljivošću na dječje potrebe. Slične rezultate dobili su i Roeters i suradnici (2010), na uzorku od 1937 roditelja djece školske dobi. Prema rezultatima njihovog istraživanja, roditelji s više radnih sati, ali s manjom angažiranosti tijekom posla, provodili su manje vremena sa svojom djecom. Manjak zajedničkog vremena s djecom rezultirao je nižom kvalitetom odnosa između roditelja i djece. Rezultati su pokazali da nije važna samo količina vremena, već i kako je to vrijeme iskorišteno. Kad su aktivnosti roditelj-dijete bile manje usmjerene na dijete, jer su roditelji bili zaokupljeni ili ometani poslom, kvaliteta odnosa roditelj-dijete bila je niža. Repetti i Wood (1997) proveli su longitudinalno istraživanje s 30 majki, koje su bile zaposlene u tvrtkama s organiziranom brigom o djeci, i njihovom djecom u dobi između 3 i 6 godina. I majke i neovisni promatrači opisali su majke

kao bihevioralno i emocionalno povučenije (npr., manje su govorile i manje izražavale naklonost) u danima kada su majke prijavile veći stres uzrokovan opterećenjem ili međuljudskim odnosima na poslu. Uzroci stresa na poslu imali su izraženiji utjecaj na svakodnevno roditeljsko ponašanje majki koje općenito doživljavaju više razine emocionalnog stresa (depresivno ili tjeskobno raspoloženje). Bass i suradnici (2009) utvrdili su kako je veći broj dnevnih radnih sati povezan s manje vremena provedenog za brigu o djeci i s manje slobodnog vremena provedenog s djecom. Iako je produženo radno vrijeme skraćivalo vrijeme provedeno s djecom, roditelji su izvijestili o pozitivnijoj interakciji sa svojom djecom u dane kada su radili duže. Odnosno, duže dnevno radno vrijeme bilo je povezano s manje negativnih, a više pozitivnih interakcija s djecom. Moguće je da su smanjene negativne interakcije tijekom dana s dužim radnim vremenom bile rezultat emocionalnog povlačenja roditelja koje su naveli Repetti i Wood (1997). Međutim, povlačenje roditelja ne može objasniti povećanje pozitivnih interakcija s djetetom. Stoga je moguće da su duža dnevna izbivanja dovela do toga da roditelji i djeca više nedostaju jedni drugima te da su bili sretniji pri ponovnom susretu (Bass i sur., 2009). Također, moguće je da je svijest o ograničenosti vremena za druženje usmjerila pozornost roditelja na kvalitetu i organiziranost druženja s djecom u onim trenucima kada to mogu činiti. Costigan i suradnici (2003) svojim su istraživanjem utvrdili kako je kvaliteta radnog iskustva majki povezana s promjenama u kvaliteti njihovog roditeljstva u vremenu važnom za razvoj privrženosti s djetetom. Majke koje su prijavile loše međuljudske odnose na poslu kad im je dijete bilo starosti 9 mjeseci, iskazivale su manje osjetljivih, poticajnih i međusobno ugodnih interakcija te više negativnih i nametljivih interakcija s djetetom u dobi djeteta između 9 i 12 mjeseci. Johnson i suradnici (2013) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 4201 djeteta u dobi između 5 i 10 godina. Prema rezultatima navedenog istraživanja, kod djece čiji su roditelji radili više od 55 sati tjedno utvrđene su značajno više razine eksternaliziranih problema u ponašanju.

S druge strane, Berk (2017) navodi kako radno okruženje roditelja može podržati odgoj i neizravno poboljšati razvoj djeteta kroz fleksibilno radno vrijeme, plaćeni porodiljni dopust i roditeljski dopust kada djeca imaju zdravstvene probleme. Prema istraživanju koje su na reprezentativnom uzorku od 3504 zaposlene osobe proveli Banerjee i Perrucci (2012), fleksibilno radno vrijeme pokazalo se kao negativni prediktor konflikta između posla i obitelji. Slične rezultate, također na reprezentativnom uzorku, dobila je Halpern (2005). Prema rezultatima njenog istraživanja, bez obzira što žene i dalje obavljaju više kućanskih poslova i više skrbe za djecu, i muškarci i žene iskazuju veću predanost poslu i poslodavcu, prijavljuju

manje simptome stresa te prijavljuju manje ponašanja koja predstavljaju trošak za poslodavca (kašnjenje na posao, raniji odlazak s posla, apsentizam i probijanje rokova) kada imaju fleksibilno radno vrijeme. Konačno, rezultati meta-analize koju su proveli Shifrin i Michel (2021) pokazuju da je fleksibilno radno vrijeme povezano s boljim tjelesnim zdravljem, smanjenim izostancima s posla i manjim razinama stresa, što sugerira da fleksibilno radno vrijeme zaposlenicima olakšava održavanje zdravlja. Odnos između obiteljskog doma i radnog mjesta je dvosmjernan pa tako uspješno balansiranje između poslovnih i obiteljskih obveza dovodi do poboljšane radne produktivnosti, uz poboljšanu psihičku dobrobit, bolji životni standard i sretniji brak. Osim toga, vještine, zrelost i samopoštovanje koje proizlaze iz uspješnog suočavanja s obiteljskim i roditeljskim izazovima povećavaju sposobnost prevladavanja poteškoća na poslu (Erdogan i sur., 2012, prema Berk, 2017). Naime, prema istraživanju koje su među zaposlenim roditeljima proveli Graves i suradnici (2007) predanost roditeljskoj ulozi pozitivno djeluje na profesionalno zadovoljstvo i učinak. Kao jedno objašnjenje, autori navode da predanost roditeljskoj ulozi poboljšava cjelokupno funkcioniranje osobe pa tako i njeno funkcioniranje na poslu. Naime, roditeljstvo dovodi do širokih promjena u psihološkim strukturama i ponašanju. Predani roditelji su manje usmjereni na sebe i više orijentirani na druge, odgovorniji su i zreliji. Osim toga, kroz interakciju sa svojom djecom razvijaju povećanu svijest o potrebama i perspektivama drugih ljudi. Kao drugo objašnjenje, Graves i suradnici (2007) navode da predani roditelji na posao gledaju kao na sredstvo skrbi za svoju djecu. Kroz predanost profesionalnoj ulozi roditelji osiguravaju financijska sredstva nužna za zadovoljavanje osnovnih potreba djece i njihovih razvojnih mogućnosti (npr. obrazovanje i slobodnovremenske aktivnosti).

Zajednica ili susjedstvo te mediji, odnosno karakteristike tih okruženja, također demonstriraju djelovanje čimbenika u egzosustavu na mikrosustave te time, posredno, i na dijete. Kada je riječ o susjedstvu, klasična studija Shawa i McKaya (1969, prema Farrington i Welsh, 2006) u Chicagu i drugim američkim gradovima pokazala je da je stopa maloljetničke delinkvencije najviša u gradskim središtima koje karakterizira fizička zapuštenost, društvena dezorganizacija te visoka stambena mobilnost. Što su koncentrični krugovi udaljeniji od gradskog središta, manja je i stopa kriminala u njima. Također, najveći udio delinkvenata dolazio je iz manjih područja koja su bila najugroženija. Relativno visoke stope delinkvencije zadržale su se tijekom vremena, unatoč uzastopnim valovima imigracije i emigracije različitih etničkih skupina. Iz tog razloga, Shaw i McKay zaključuju da su rizični čimbenici u razvoju delinkventnog ponašanja inherentni zajednici. Odnosno, autori navode kako je visoka stopa delinkvencije u zajednici

jednim dijelom rezultat transgeneracijskog prijenosa antisocijalnih vrijednosti i normi, a drugim dijelom rezultat neučinkovite socijalizacije kojoj su izložena djeca u tim zajednicama. I jedno i drugo je posljedica društvene dezorganizacije zajednice. Prema teoriji društvene dezorganizacije strukturne karakteristike susjedstva (izvorno su to bile siromaštvo, etnička heterogenost i stambena nestabilnost) remete kontrolu u obitelji i susjedstvu, što zauzvrat dovodi do povećanog rizika od nasilja i delinkvencije u susjedstvu (Shaw i McKay, 1969, prema Mmari i sur., 2014). Wilson i Kelling (1982, prema Mmari i sur., 2014) dalje razrađuju ovu hipotezu u svojoj teoriji razbijenih prozora, prema kojoj je zapuštanje, neodržavanje i nenadziranje javnih i privatnih prostora povezano s povećanjem kriminaliteta na određenom području.

Kasnija istraživanja u Chicagu pokazala su kako ne postoji stabilnost kriminalnih stopa kroz vrijeme, nego je stopa kriminala bila u korelaciji s postotkom nebijelaca, postotkom bijelih imigranata i postotkom prenaseljenih kućanstava (Farrington i Welsh, 2006). Sampson i suradnici (1997) su proučavali povezanost karakteristika susjedstva u Chicagu s nasiljem i kao najznačajnije prediktore nasilja naveli siromaštvo, matrijarhalne obitelji, etničku heterogenost, stambenu nesigurnost te nisku razinu neformalne društvene kontrole i društvene kohezije. Kao zaštitni čimbenik naveli su spremnost stanovnika na intervenciju kako bi spriječili antisocijalno ponašanje, odnosno kolektivnu efikasnost, koju su Gatti i Tremblay (2005) definirali kao kombinaciju društvene kohezije susjedstva i spremnost njegovih stanovnika da djeluju u korist zajedničkih interesa. Nasilje u zajednici ili susjedstvu istaknuto je kao rizičan čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece (Foster i Brooks-Gunn, 2013; Orpinas i Horne, 2005; Radočaj, 2005; Westbrook i Jones Harden, 2010). Vanfossen i suradnici (2010) proveli su longitudinalno istraživanje kojim su utvrdili karakteristike susjedstva koje potiču porast agresivnog ponašanja djece. Istraživanje je provedeno na uzorku od 1409 učenika iz Baltimora, koje su pratili od 1. do 7. razreda. Obilježja susjedstva koja potiču porast agresivnog ponašanja djece uključivala su učestalost nasilja u susjedstvu, ekonomski stres te nestabilne i nedostatne strukture u susjedstvu koje potpomažu funkcioniranje obitelji. Ovi rizični čimbenici imaju kumulativan učinak, s obzirom da je učestalost agresivnog ponašanja rasla s dobi, posebno oko 6. razreda. Već spomenuto longitudinalno istraživanje koje su, na uzorku od 4458 djece iz urbanih sredina u razdoblju od njihove 5. do 12. godine života, proveli Guerra i suradnici (2003) pokazalo je da izloženost nasilju u susjedstvu značajno povećava agresivnost djece, normativna vjerovanja o agresiji i agresivnu maštu. Istraživanjem je utvrđeno kako djeca s prolaskom vremena prijavljuju manju izloženost nasilju u susjedstvu, koja se ne može objasniti promjenom

karakteristika susjedstva. Moguće je da s vremenom i opetovanom izloženosti nasilju dolazi do habituacije u toj mjeri da djeca više ne primjećuju ili ne obraćaju pozornost na nasilne događaje. Osim toga, moguće je da mlađa djeca preuveličavaju svoja iskustva u usporedbi sa starijom djecom ili da s porastom dobi dolazi do rjeđeg provođenja vremena izvan kuće pa starija djeca imaju manju vjerojatnost naći se u okruženju susjedstva gdje se događa nasilje. Farver i suradnici (2005) proveli su istraživanje na uzorku od 431 djeteta, njihovih majki i učitelja te utvrdili kako je izloženost djece nasilju u susjedstvu u pozitivnoj korelaciji s majčinih procjenama simptoma stresa kod djece i procjenama učitelja o agresivnom ponašanju djece. Barbarin i suradnici (2001) su, u sklopu projekta koji se bavi posljedicama urbanizacije na fizički i psihološki razvoj djece, proveli istraživanje na uzorku od 625 djece u dobi od 5 godina. Rezultati istraživanja pokazali su kako je svjedočenje nasilju u susjedstvu imalo gotovo jednake posljedice kao i doživljavanje nasilja, pri čemu su negativne posljedice u vidu psihološkog i akademskog funkcioniranja jednako snosili i dječaci i djevojčice, bez obzira na socioekonomski status. Istraživanjem je utvrđeno kako ni majke nisu bile imune na nasilje, s obzirom da je svjedočenje nasilju u susjedstvu bilo povezano s njihovim višim razinama stresa. Farver i suradnici (2005) utvrdili su pozitivnu korelaciju između izloženosti nasilju u susjedstvu i depresivnih simptoma kod majki. Autori navode kako je psihološko zdravlje majke jedan od medijatora između dječje izloženosti nasilju u susjedstvu i prilagodbe njihovog ponašanja. Naime, mala djeca se oslanjaju na roditelje kako bi svijet učinili predvidljivim i sigurnim mjestom, a uloga oslonca može biti narušena kod roditelja koji doživljavaju nasilje u obitelji ili u susjedstvu. U usporedbi sa starijom djecom, djeca vrtićke dobi će češće svjedočiti nasilju kada su u pratnji majke te će promatrati način na koji majke reagiraju na nasilje. Ako je majka uznemirena, vjerojatno će i dijete biti uznemireno. Majčini osjećaji bespomoćnosti, straha ili stresa mogu se manifestirati kao depresija, koja dovodi do pada kvalitete roditeljstva. Djeca koja imaju depresivne majke vjerojatnije će se fizički agresivno ponašati te će biti pod nedovoljnim nadzorom pri interakciji s vršnjacima (Farver i sur., 2005). Dishion i Patterson (2006) također navode kako veza između karakteristika susjedstva i fizički agresivnog ponašanja djece nije izravna nego je pod utjecajem medijacije roditeljskih praksi. Farrington i suradnici (2008) navode kako karakteristike susjedstva posredno djeluju na pojavu fizički agresivnog ponašanja tako što djeluju na obitelj i vršnjake. Prema modelu obiteljskog stresa (Conger i sur., 1994, prema Rezo i sur., 2019) izloženost ekonomskim, socijalnim, biološkim ili psihološkim poteškoćama dovodi do roditeljskog stresa, odnosno poteškoća u nošenju sa zahtjevima različitih uloga. Zbog toga dolazi do frustracije, ljutnje i drugih emocionalnih stresova kod roditelja, koji pak dovode do učestalijih bračnih sukoba i nestabilnosti, ali i do

pada kvalitete roditeljstva, što konačno rezultira lošom prilagodbom djece, odnosno fizički agresivnim ponašanjem. Foster i Brooks-Gunn (2013) također navode model roditeljskog stresa za demonstraciju posrednih puteva od nepovoljnih obilježja susjedstva, kroz mentalno zdravlje roditelja i fizičko kažnjavanje djece, do problema u ponašanju djece. Elliott i suradnici (1996) navode kako termin nepovoljno susjedstvo (*engl. neighborhood disadvantage*) uključuje višedimenzionalni skup osobina. Iako je siromaštvo središnje obilježje skupa, on također uključuje visoke stope nezaposlenosti, kulturnu heterogenost i fluktuaciju stanovništva, promjene u strukturi tržišta rada (na primjer, ukidanje ili premještanje poslova koji zahtijevaju kvalificirane radnike), strukturu obitelji (prevalencija jednoroditeljskih obitelji s djecom) te lošu stambenu politiku. Autori navode kako se kontekst susjedstva mijenja kao odgovor na šire političke, ekonomske i kulturne promjene u društvu, ali i kao odgovor na promjene u karakteristikama i kompoziciji stanovnika tog susjedstva. Prema različitim istraživanjima, svaka od osobina nepovoljnog susjedstva (siromaštvo, nezaposlenost, kulturna heterogenost, mobilnost, tržišna i obiteljska struktura i stambena politika) povezana je s promjenama stopa kriminala u susjedstvu i problemima u ponašanju njegovih stanovnika (Elliott i sur., 1996). Kohen i suradnici (2009) proveli su istraživanje na uzorku od 2743 djece vrtićke dobi iz 272 susjedstva te su utvrdili kako je u susjedstvima koja karakteriziraju niska primanja dolazilo do učestalijeg fizički agresivnog ponašanja djece. Uz socioekonomski status susjedstva, kao rizičan čimbenik pokazali su se i nizak stupanj naobrazbe, visok stupanj nezaposlenosti i povećan udio imigranata u susjedstvu. Pachter i suradnici (2006) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 1826 djece u dobi između 6 i 9 godina. Prema rezultatima njihova istraživanja postoji posredan utjecaj između karakteristika susjedstva i eksternaliziranih problema u ponašanju djece. Naime, značajke društvene organizacije, poput normi i društvenog povjerenja, koje potiču koordinaciju i suradnju na obostranu korist povećale su kvalitetu obiteljskog okruženja i roditeljske prakse te dovele do manje eksternaliziranih problema u ponašanju djece. Odgers i suradnici (2009) proveli su longitudinalno istraživanje na uzorku od 2232 djece, koje su pratili između 5. i 10. godine. Djeca koja su živjela u nepovoljnim susjedstvima imala su više razine antisocijalnog ponašanja pri polasku u školu te je kod njih dolazilo do sporijeg pada u antisocijalnom ponašanju između 5. i 10. godine. U istraživanju je kompozitna varijabla antisocijalno ponašanje nastala kao rezultat mjerenja laganja, psovanja i fizički agresivnog ponašanja. Istraživanjem je utvrđena negativna korelacija između kolektivne efikasnosti i razine antisocijalnog ponašanja, ali samo u nepovoljnim susjedstvima. Slične rezultate dobili su Ingoldsby i suradnici (2006) u svojem longitudinalnom istraživanju, provedenom na uzorku od 218 dječaka koje su pratili od njihove 5. do 11. godine. Rezultati



istraživanja pokazali su kako nepovoljno susjedstvo, zajedno s učestalim sukobima u obitelji u ranom djetinjstvu, rezultiraju višim razinama antisocijalnog ponašanja u dječjoj dobi od 5 godina. Antisocijalno ponašanje u tako ranoj dobi povezano je sa stupanjem u devijantne vršnjačke grupe i kontinuiranim porastom antisocijalnog ponašanja u školskoj dobi. Autori pretpostavljaju da susjedstva obilježena siromaštvom, nestabilnošću, napetostima između stanovnika i smanjenim obiteljskim resursima imaju nisku razinu kolektivne efikasnosti. Stanovnici nepovoljnih susjedstva imaju manje povjerenja susjede, nižu razinu kohezije i podrške te prijavljuju više roditeljskih izazova. Bez bliskih društvenih veza, manje je vjerojatno da će članovi zajednice kolektivno pratiti i djelovati protiv kriminogenih aktivnosti u susjedstvu. Takvi životni uvjeti dopuštaju učestalije agresivno ponašanje i kriminalne aktivnosti, što može predstavljati model o prihvatljivosti takvog ponašanja za djecu i mlade (Ingoldsby i sur., 2006). Rezultati meta-analize koju su proveli Chang i suradnici (2016) pokazali su kako život u nepovoljnim susjedstvima povećava rizik od fizički agresivnog ponašanja djece i nakon kontrole individualnih čimbenika. Autori navode nekoliko mogućih objašnjenja mehanizama kroz koje karakteristike susjedstva mogu dovesti do fizički agresivnog ponašanja njegovih stanovnika. Prvo, nekonvencionalne društvene norme u nepovoljnim susjedstvima mogu potaknuti stanovnike na korištenje fizički agresivnog ponašanja u natjecanju za oskudne resurse. Drugo, djeca koja žive u nepovoljnim susjedstvima manje su nadzirana od strane roditelja, što povećava rizik od nekoliko oblika rizičnih ponašanja, uključujući i fizički agresivno ponašanje. Treće, u nepovoljnim susjedstvima veća je vjerojatnost pristupanja djece devijantnim vršnjačkim grupama. Prema Bandurinoj teoriji socijalnog učenja, djeca koja promatraju fizički agresivno ponašanje svojih vršnjaka sklonija su internaliziranju društvenih normi prema kojima je takvo ponašanje prihvatljivo te je manje vjerojatno da će takva djeca očekivati negativne posljedice kada pribjegavaju fizički agresivnom ponašanju. Konačno, autori navode kako su brojna istraživanja potvrdila da karakteristike susjedstva imaju neizravni učinak na fizički agresivno ponašanje djelujući zajednički s drugim čimbenicima u oblikovanju ponašanja djece (Chang i sur., 2016).

Jedan od čimbenika egzosustava koji djeluje zajedno s karakteristikama susjedstva su i mediji. Razmatranjem koncepta domestikacije, procesa kojim medij postaje sastavni dio svakodnevnog obiteljskog života, Lemish (2015) ističe promjene do kojih dolazi u obiteljskom kontekstu zbog upotrebe medija. Autorica postavlja pitanja o tome kako medij djeluje na obitelj, uklapa li se u postojeću obiteljsku hijerarhiju (tko ga posjeduje, gdje je smješten, tko mu ima pristup) i postojeće obiteljske odnose (kako je integriran u svakodnevnoj obiteljskoj rutini, kako se

pregovara o pristupu i korištenju, kakav je njegov učinak na roditeljske stilove)? Lemish navodi kako korištenje interneta i mobilnih medija doprinosi zamagljivanju unutarnjih i vanjskih granica obitelji, uključujući protok informacija unutar i izvan kuće te zamagljivanje granica posla, učenja i slobodnog vremena koji se događaju unutar i izvan kuće. Osim toga, dječje privatno posjedovanje medija, onih koji su u njihovim sobama ili koje nose sa sobom, predstavlja izazov roditeljskom nadzoru i odgoju jer mnoge medijske aktivnosti (pozivi, poruke, pregledavanje medijskog sadržaja) postaju privatne stvari djece o kojima roditelji znaju vrlo malo i nad kojima imaju malo kontrole (Lemish, 2015).

Iako su poneki stručnjaci za mentalno zdravlje i poneki roditelji osuđivali negativno djelovanje nasilja u stripovima, radiju i kinodvoranama, tek je s ulaskom televizije u široku upotrebu u kućanstvima 1960-ih godina u društvenim znanostima započela i debata o povezanosti nasilja u medijima i agresivnog ponašanja. Naime, istodobno sa širokom ekspanzijom televizije dolazi i do pojave teorije socijalnog učenja kojom je istaknuto kako se djetetov razvoj temelji na oponašanju ili modeliranju ponašanja odraslih te na promatranju odgovora drugih ljudi (Bandura, 1978; Singer i Singer, 2007). Debata je dodatno začinjena pojavom suvremenih medija poput interneta i videoigara koji, za razliku od jednosmjernе komunikacije tradicionalnih medija (tiskani mediji, radio, televizija), omogućuju „dijalog“, odnosno reakcije na objavljenju informaciju (kritiku ili pohvalu) ili postavljanje i dijeljenje medijskih sadržaja (Leburić i sur., 2008). Livazović (2009) navodi kako djeca predstavljaju ranjivu društvenu skupinu, koja je u fazi izgradnje stavova, usvajanja i prilagođavanja socijalizacijskim okvirima i normama ponašanja, pri čemu mediji imaju ključnu ulogu u posredovanju društveno poželjnih modela življenja. Međutim, od svih tema vezanih uz djecu i medije, a posebice televiziju, najviše pažnje privukla je tema agresivnog ponašanja. Novine i portali često izvještavaju o slučajevima koji potiču zabrinutost oko agresivnog ponašanja uzrokovanog nasiljem na televiziji ili u videoigrama, a nerijetko se nasilni medijski sadržaj označava kao jedini uzrok agresivnog ponašanja. Lemish (2015) ističe kako nasilje prevladava u mnogim programima komercijalnih televizija, filmovima, videoigrama i mrežnim stranicama, a razlog tome leži u činjenici da gledatelji smatraju da je nasilje uzbudljivo i lako razumljivo, bez obzira na jezične i kulturološke barijere. Iako ističe kako je gotovo nemoguće izračunati broj nasilnih incidenata kojima je „prosječno“ dijete izloženo posredstvom medija, autorica procjenjuje da će do svoje 12. godine života djeca koja uglavnom gledaju komercijalnu televiziju biti izložena oko 20 000 ubojstava i oko 100 000 drugih agresivnih djela samo na televiziji. Bez obzira na preciznost ove procjene, većina ljudi će se složiti kako su djeca diljem svijeta izložena puno većem broju

slučajeva nasilja u medijima, nego što će to ikad biti u stvarnom životu. Kada je riječ o istraživanju medija, Livazović (2009) navodi kako se ono promatra u kontekstu ambivalentnosti teorije izravnih učinaka (*engl. direct effects*), koja je usmjerena na prevladavajuće (negativne) učinke medija na ideje, stavove i mišljenje primatelja, te teorije ograničenih učinaka (*engl. limited effects*), prema kojoj medijski sadržaji služe kao pojačivač već postojećih ideja, stavova i mišljenja te koja se usmjerava i na moguće pozitivne učinke medija. Prema teoriji ograničenih učinaka, primatelj može kontrolirati utjecaj medijskog sadržaja, pri čemu je njegova kontrola pod utjecajem različitih socioekonomskih, kognitivnih i situacijskih varijabli (Kunczik i Zipfel, 2006). Potter (2016) navodi kako se dokazi djelovanja medija najčešće traže u tragedijama visokog profila, poput već opisanih tragedija u Izraelu ili Tajlandu. Iako ovakve tragedije mogu biti indikator medijskih učinaka, zbog njihove rijetkosti mnogi ljudi smatraju da medijski učinci nisu rašireni te da se, i kad se pojave, događaju drugim ljudima. Ovaj fenomen naziva se i efektom treće osobe, a označava pristrani optimizam prema kojemu pojedinci izloženi medijskom sadržaju smatraju da će taj sadržaj imati veći učinak na druge osobe nego na njih same, posebno ako te druge osobe pripadaju ranjivim skupinama poput djece i mladih. Također, učinak za koji očekuju da će medijski sadržaji imati na druge može ih navesti na poduzimanje određenih akcija. Na primjer, nositelji vlasti u Nepal, Iraku i Indiji proglasili su određene nasilne videoigre štetnima za tamošnju mladež te zakonom zabranili njihovo igranje (Žalac, 2019a, 2019b). Potter (2016) navodi kako je ovakvo razmišljanje pogrešno te da medijski sadržaji svakodnevno utječu na sve ljude koji ih konzumiraju. Isti autor ističe četiri dimenzije utjecaja medija: vrijeme, valencija, intencionalnost i vrsta utjecaja. Kada je riječ o vremenskoj dimenziji, autor razlikuje trenutni i dugoročni učinak medija, pri čemu je naglasak na tome kada se dokaz učinka počinje pojavljivati, a ne na to koliko traje. Trenutni učinak se javlja tijekom izlaganja medijskom sadržaju, a dokaz učinka je vidljiv tijekom izlaganja ili neposredno nakon njega. On može trajati kratko vrijeme, primjerice strah tijekom gledanja horor filma, ili biti dugoročan, primjerice informacija o smrtnom ishodu atentata, ali je još uvijek trenutna jer je došlo do promjene u pojedincu tijekom izlaganja medijskom sadržaju. Dugoročni učinci pojavljuju se tek nakon mnogih izlaganja medijskim sadržajima. Odnosno, pojedinačno izlaganje ili jedna medijska poruka nije odgovorna za učinak. Umjesto toga, obrazac ponovljenih izlaganja stvara uvjete za dugoročni učinak. Na primjer, godine izloženosti reklamama može dovesti do razvoja materijalističkog sklopa vrijednosti, pri čemu jedan događaj ili jedno izlaganje nije dovelo do ovih vrijednosti, nego su se one razvijale tijekom godina izloženosti. Kada se govori o trajnosti medijskih učinaka, Livazović (2009) navodi kako se kratkoročni učinci događaju neposredno nakon izloženosti medijskim sadržajima i traju do

nekoliko tjedana. S druge strane, dugoročni učinci su kumulativni i mogu dovesti do formiranja trajnog sustava vjerovanja, stavova i navika kao svakodnevnog obrasca ponašanja u socijalnim interakcijama. Što se tiče valencije, kao druge dimenzije utjecaja medija, Potter (2016) navodi kako ona može biti pozitivna, negativna ili neutralna. Procjena valencije ovisi o perspektivi osobe i društva. Iz perspektive osobe, pozitivan medijski utjecaj je onaj koji omogućuje zadovoljenje potrebe ili ostvarenje cilja. Međutim, i mediji imaju vlastite ciljeve koje pokušavaju postići korištenjem osoba i njihovih resursa, a kada su ciljevi medija u sukobu s ciljevima osobe, tada se utjecaj medija može procijeniti kao negativan. Iz društvene perspektive, medijski sadržaji koji promiču prosocijalne vrijednosti mogu se smatrati pozitivnima, dok se medijski sadržaji koji poučavaju i potiču kriminalno ponašanje smatraju negativnima. Prema dimenziji intencionalnosti, razlikuje se namjerni i nenamjerni utjecaj medija. Namjerni utjecaj događa se kada osoba svjesno koristi medije kako bi zadovoljila određenu potrebu. Na primjer, kako bi zadovoljila potrebu za uzbuđenjem, osoba može otići u kino pogledati akcijski film ili horor, koji može dovesti do porasta tlaka i broja otkucaja srca. Međutim, osim traženog, namjernog utjecaja, istodobno se može javiti i nenamjerni, odnosno utjecaj medijskog sadržaja kojeg osoba nije svjesna i koji nije tražila. Na primjer, nakon opetovanog i dugoročnog gledanja akcijskih filmova ili horora, može doći do desenzibilizacije, odnosno do smanjenja emocionalnih i fizioloških reakcija što osoba svjesno nije tražila. Kada je riječ o vrsti utjecaja medija, najveća se pažnja pridaje utjecaju medija na ponašanje pojedinaca, pri čemu se nerijetko zanemaruju utjecaji na kogniciju, uvjerenja i stavove, emocije i fiziološke reakcije. Kognitivni utjecaj je vjerojatno najrašireniji, ali se često zanemaruje. Naime, prilikom svake konzumacije medijskog sadržaja osoba prikuplja informacije. Ovo kognitivno učenje nije ograničeno na činjenične informacije, nego uključuje i socijalne informacije jer mediji pružaju velik broj modela i radnji iz kojih djeca mogu učiti po modelu. Mediji kontinuirano utječu na uvjerenja promovirajući vrijednosti kroz vijesti ili kroz likove u fiktivnim pričama. Neka uvjerenja likovi otvoreno iskazuju te osoba može odlučiti prihvaćati ih ili odbacuje. Međutim, mnoga uvjerenja se razvijaju tijekom vremena, gledanjem kako ljudi i/ili likovi reagiraju u različitim situacijama. Postupno, mediji mogu oblikovati uvjerenja o stvarima poput privlačnosti, uspjeha i ljudskih odnosa. Emocionalni i fiziološki utjecaj medija (emocionalne reakcije povezane su s fiziološkim promjenama) ogleda se kroz izazivanje snažnih emocija poput straha, bijesa i požude ili slabijih emocija poput tuge, ljutnje i dosade. Emocionalni i fiziološki utjecaji mogu biti dugoročni, a primjer je već navedena desenzibilizacija. Singer i Singer (2007) kao dokaz fizioloških utjecaja medija navode rezultate studije prema kojoj je magnetskom rezonancom utvrđeno da adolescenti koji su igrali nasilne

videoigre pokazuju smanjenu aktivnost u čeonom režnju mozga, odgovornom za kontrolu emocija, planiranje i usmjeravanje pažnje. Istraživači su sugerirali da ovi rezultati demonstriraju desenzibilizaciju na posljedice nasilja (Wang i sur., 2002, prema Singer i Singer, 2007). Konačno, mediji mogu utjecati na ponašanje. Na primjer, nakon gledanja reklame, osoba može otići na mrežnu stranicu i naručiti proizvod. Ili osoba može pogledati uznemirujući sadržaj i nazvati prijatelja da bi razgovarali o tom sadržaju.

Kada je riječ o nasilnim medijskim sadržajima, ne postoji apsolutna suglasnost oko njihova učinka, ali većina istraživanja ukazuje na to kako nasilni medijski sadržaji mogu dovesti do agresivnog ponašanja. Tako je Livazović (2011) svojim istraživanjem utvrdio kako su negativni medijski sadržaji (pornografija i nasilje) prediktori agresivnog ponašanja. Medeiros i suradnici (2020) dobili su rezultate prema kojima je igranje nasilnih videoigara predviđalo fizički agresivno ponašanje. Coker i suradnici (2015) proučavali su povezanost između fizički agresivnog ponašanja i nasilnih medijskih sadržaja unutar tri vrste medija: televizije, glazbe i videoigara. Istraživanje je provedeno na reprezentativnom uzorku od 5147 učenika petog razreda te je njime utvrđena značajna povezanost između fizički agresivnog ponašanja i izloženosti medijskom sadržaju, bez obzira na vrstu promatranog medija. Povezanost je ostala značajna i uz kontrolu sociodemografskih varijabli, obiteljskog nasilja i nasilja u susjedstvu. Također, povezanost je rasla s porastom vremenske izloženosti videoigrama i glazbi, ali ne i televiziji. Gentile i suradnici (2017) proveli su istraživanje na uzorku od 136 djece u dobi između 8 i 12 godina, kojim su ispitali učinak nasilnih videoigara na dva fiziološka indikatora povezanih s reakcijama borbe ili bijega (hormon stresa kortizol i kardiovaskularna aktivnost). Rezultati su pokazali kako je igranje nasilnih videoigara dovelo do povećanja kortizola i kardiovaskularne aktivnosti više nego igranje jednako uzbudljivih nenasilnih videoigara. Uz to, igranje nasilnih videoigara dovelo je do povećanja agresivnih misli kod djece. Meysamie i suradnici (2013) navode kako je, prema procjenama roditelja, učestalost fizički agresivnog ponašanja djece u dobi između 3 i 6 godina značajno veća kod djece koja redovno gledaju nasilne televizijske sadržaje. Procjene učitelja pokazale su se gotovo identičnima. Kada je riječ o longitudinalnim istraživanjima povezanosti medijskog nasilja i agresivnog ponašanja, Eron (1987) navodi da je gledanje nasilnih medijskih sadržaja u dječjoj dobi od 8 godina povezano s njihovim agresivnim ponašanjem u kasnijoj dobi od 30 godina. Što su djeca češće gledala nasilne televizijske sadržaje u dobi od 8 godina, to su teži bili zločini za koje su osuđena do 30. godine. Huesmann i suradnici (2003) istraživali su povezanost gledanja nasilnih televizijskih sadržaja na uzorku od 329 djece u dobi između 6. i 10. godine i fizički agresivnog ponašanja u

odrasloj dobi 15 godina kasnije. Prema rezultatima ovog longitudinalnog istraživanja, gledanje nasilnih televizijskih programa, identifikacija s agresivnim televizijskim likovima istog spola te dječje percepcije televizijskog nasilja kao realističnog značajno su povezane s fizički agresivnim ponašanjem u odrasloj dobi. Redovita izloženost televizijskom nasilju u ranoj dobi predviđala je kasnije fizički agresivno ponašanje i nakon kontrole utjecaja spola, inicijalne razine agresivnosti u djetinjstvu, intelektualnih sposobnosti, društvenog statusa i roditeljskih odgojnih praksi. Coyne i suradnici (2017) proveli su istraživanje na uzorku od 240 predškolske djece u dobi između 3 i 6 godina, čiji rezultati pokazuju kako je gledanje televizijskih programa o superherojima povezano s učestalijim fizički agresivnim ponašanjem godinu dana poslije, pri čemu nije utvrđena povezanost gledanja istih medijskih sadržaja s prosocijalnim ponašanjem djece. Kada je riječ o meta-analizama ove teme, Paik i Comstock (1994) analizirali su podatke iz 217 studija s ispitanicima podijeljenih u 5 dobnih skupina: do 6 godina, 6 do 11 godina, 12 do 17 godina, 18 do 21 godine, odrasli. Meta-analizom je utvrđena značajna pozitivna povezanost između izloženosti televizijskom nasilju i agresivnog ponašanja u svim dobnim skupinama, ali je bila naj snažnija u dobnj skupini do 6 godina starosti. Na temelju rezultata meta-analize, koja je uključivala 136 studija s ukupnim uzorkom od 130 296 sudionika, Anderson i suradnici (2010) zaključili su kako izloženost nasilnim videoigrama predstavlja kauzalni rizični faktor za povećano agresivno ponašanje, agresivne kognicije i agresivni afekt, te smanjenu empatiju i prosocijalno ponašanje. Greitemeyer i Mugge (2014) analizirali su 98 studija s ukupnim uzorkom od 69 965 sudionika i utvrdili povezanost između igranja nasilnih videoigara i porasta agresivnog ponašanja i pada prosocijalnog ponašanja. Također, utvrđena je povezanost između igranja prosocijalnih videoigara i porasta prosocijalnog ponašanja te pada agresivnog ponašanja. Fergusonova (2015), meta-analiza na ukupno 101 studiji potvrdila je povezanost videoigara s agresivnim ponašanjem i smanjenim prosocijalnim ponašanjem, pri čemu je ista povezanost utvrđena i za igranje nasilnih videoigara, ali i za vrijeme provedeno igrajući videoigre. Isti rezultati potvrđeni su reanalizom istih podataka koju su proveli Furuya-Kanamori i Doi (2016) te Boxer i suradnici (2015). U svom radu, koji je analizirao transverzalna i longitudinalna istraživanja te meta-analize o povezanosti između nasilja u medijima i agresivnog ponašanja, Bender i suradnici (2018) zaključuju kako medijski sadržaji predstavljaju rizičan čimbenik za razvoj agresivnog ponašanja, pri čemu su efekti nasilnih medijskih sadržaja ipak skromni. Međutim, kao što je već istaknuto, rezultati istraživanja o učinku nasilnih medijskih sadržaja na agresivno ponašanje nisu jednoznačni pa tako istraživanjem koje su proveli Przybylski i Weinstein (2019), na uzorku od 1004 adolescenata, nije utvrđena povezanost između učestalosti igranja nasilnih videoigara od strane adolescenata

u prethodnom mjesecu i procjene agresivnog ponašanja adolescenata od strane njihovih roditelja u istom razdoblju. DeCamp (2015) je provela istraživanje, na uzorku od 6567 učenika osmog razreda, čiji rezultati također ne upućuju na postojanje povezanosti između nasilnih videoigara i fizički agresivnog ponašanja. Kovess-Masfety i suradnici (2016) proveli su istraživanje, na uzorku od 3195 djece u dobi između 6 i 11 godina, kojim su ispitali povezanost između vremena provedenog igrajući videoigre i dječjeg mentalnog zdravlja, kognitivnih i socijalnih sposobnosti. Istraživanjem nije utvrđena povezanost između čestog igranja videoigara (više od 5 sati tjedno) i eksternaliziranih problema u ponašanju. S druge strane, utvrđena je značajna povezanost između čestog igranja videoigara i višeg intelektualnog funkcioniranja, višeg akademskog uspjeha, manjih problema u odnosima s vršnjacima i nižom prevalencijom poteškoća s mentalnim zdravljem. Jamnik i DiLalla (2018) proveli su istraživanje na uzorku od 184 petogodišnjaka (blizanaca ili trojki) kojim su ispitali odnos između njihovih preferiranih medijskih sadržaja i fizički agresivnog ponašanja. Istraživanjem je dobivena negativna povezanost između preferiranih medijskih sadržaja i fizički agresivnog ponašanja dječaka. Naime, dječaci koji su preferirali nenasilne medijske sadržaje od svojih su roditelja procijenjeni kao fizički najagresivniji. Autori navode kako je moguće da su roditelji učestalo fizički agresivne djece aktivno pomagali svojoj djeci u odabiru manje medijski nasilnih sadržaja, koje su onda dječaci navodili kao svoje preferirane medijske sadržaje. Ferguson i Kilburn (2009) u svojoj su meta-analizi obuhvatili 25 studija i uzorak od 12 436 sudionika te došli do zaključka kako ne postoji kauzalni odnos ili povezanost između nasilja u medijima i agresivnog ponašanja. Iako Calvert (2015) ističe da postoji malo dokaza koji bi mogli potvrditi hipotezu katarze, prema kojoj gledanje nasilnih medijskih sadržaja ili igranje nasilnih videoigara može dovesti do oslobađanja agresivnih impulsa pojedinca na način koji nije štetan za druge, istraživanja koje su proveli Dahl i DellaVigna (2009), Markey i suradnici (2015) i Cunningham i suradnici (2016) tvrde suprotno. Dahl i DellaVigna (2009) istraživali su promjene u stopi nasilnog kriminala i posjećenosti prikazivanja nasilnih visokobudžetnih filmova u kinodvoranama u razdoblju od 1995. do 2004. godine. Autori su ustanovili kako izloženost nasilnim filmovima smanjuje nasilni kriminal istog dana u večernjim satima te nasilni kriminal u noći nakon izlaganja. Cunningham i suradnici (2016) proučavali su kratkoročne utjecaje nasilnih videoigara tako što su analizirali učinak prodaje nasilnih videoigara na nasilni kriminal u razdoblju od 2005. do 2011. godine. Prema rezultatima njihove analize, ne postoji pozitivna povezanost između prodaje nasilnih videoigara i porasta nasilnog kriminala. Suprotno tome, u tjednima nakon izlaska popularnih nasilnih videoigara došlo je do pada stopa nasilnog kriminala. Markey i suradnici (2015) proveli su slično istraživanje u kojem

su pratili godišnje trendove u prodaji videoigara od 1978. do 2011. godine, pri čemu su proučavali i dugoročne utjecaje videoigara na nasilni kriminal. U tom razdoblju nije pronađena povezanost između mjesečne prodaje videoigara i porasta nasilnog kriminala. Zapravo, mjesečna prodaja videoigara bila je povezana sa smanjenom stopom teških napada i nepovezana sa stopom ubojstava. Također, postojala je tendencija smanjenja stope ubojstava u mjesecima nakon objavljivanja popularnih videoigara s M ocjenom (engl. mature; videoigre koje mogu sadržavati intenzivno nasilje, krv, seksualni sadržaj i/ili nepristojan jezik i općenito su prikladne za dob od 17 i više godina). Osim teorije katarze, Dahl i DellaVigna (2009) navode kako je ove i slične rezultate moguće protumačiti teorijom dobrovoljnog onesposobljavanja (*engl. voluntary incapacitation*). Naime, medijski sadržaji mogu poništiti motivaciju za agresivnim ponašanjem kada ona proizlazi iz dosade, a određeni oblici konzumacije medija i fizički odvajaju počinitelja agresije od prikladne žrtve. Na primjer, dijete će teško udariti drugo dijete dok je zaokupljeno igranjem videoigre.

Postoji još nekoliko teorija koje pružaju moguća objašnjenja povezanosti između konzumacije nasilnih medijskih sadržaja i fizički agresivnog ponašanja konzumenata. Jedno od najpoznatijih objašnjenja pruža Bandurina teorija učenja po modelu. Teoretski, može se očekivati da će djeca učiti od svakog modela kojeg promatraju (roditelja, vršnjaka, medijskog lika) i mnogi se istraživači slažu kako učenje promatranjem može dovesti do kratkoročnih i dugoročnih učinaka medijskog nasilja na agresivno ponašanje djece (Anderson i sur., 2003). Vjerojatnost da će dijete usvojiti promatrano ponašanje ovisi o tome koliko je to ponašanje slično ponašanju djeteta, koliko je privlačno djetetu, koliko se dijete poistovjećuje s modelom, koliko je kontekst u kojemu se promatrano ponašanje odvija realan te koliko je promatrano ponašanje nagrađeno (Bandura, 1977). Teorija *priminga* nadovezuje se na teoriju kognitivne neoasocijacije (Berkowitz, 1989, 1990 prema Allen i Anderson, 2017), prema kojoj ljudi koji su više puta izloženi agresiji u svojim umovima stvaranju razrađenije i međusobno povezane mreže agresivnih misli. Izloženost nasilnom medijskom sadržaju može potaknuti agresivne misli te prizvati osjećaje, sjećanja i tendenciju agresivnog ponašanja. Ponovljeno izlaganje nasilnim medijskim sadržajima može dovesti do *priminga* ili kronične aktivacije agresivnih kognicija i afekta, odnosno agresivne kognicije i afekti mogu ostati pristupačni, čime se dugoročno povećava sklonost agresivnom ponašanju pojedinca (Dill i Dill, 1998). Usko vezana uz teoriju *priminga* je teorija skripta. Skripte se u sklopu modela socijalno-informacijskog procesiranja definiraju kao programi ponašanja koji se pohranjuju u ljudsku memoriju i koriste kao vodiči za ponašanje i rješavanje socijalnih problema (Huesmann, 1988). Djeca koja su izložena nasilju



u medijima uče kako se agresivno ponašanje može koristiti kao sredstvo rješavanja interpersonalnih sukoba (Anderson i sur., 2003). Kao rezultat prisjećanja i maštanja te opetovanog izlaganja medijskom nasilju može doći do razvoja lako dostupnih agresivnih skripti – organiziranog sustava vjerovanja kako se frustracije, uvrede i sukobi mogu rješavati agresijom (Singer i Singer, 2007). Hoće li se i kojom brzinom će se određene skripte pronaći ovisi o primljenim podražajima. Procesom *priminga* nasilni medijski sadržaji mogu dovesti do lakšeg prizivanja i primjenjivanja agresivnih skripti (Kunczik i Zipfel, 2006). Gerbnerova teorija kultivacije sugerira kako učestalija izloženost medijskim sadržajima može oblikovati percepciju osobe o društvenoj stvarnosti na način da će ta percepcija biti u skladu s onime kako je prezentiraju mediji, što onda utječe na stavove, očekivanja i ponašanje osobe (Calvert, 2015). Na primjer, izloženost medijskom nasilju može dovesti do porasta straha, a zatim do oblikovanja iskrivljene percepcije svijeta kao opasnog mjesta, fenomen poznat i kao sindrom opasnog svijeta, u kojem je nasilje učestalije nego što zapravo je (Dill i Dill, 1998; Livazović i Bojčić, 2021). Teorija kultivacije oslanja se na dva koncepta: *mainstreaming*, koji dovodi do izgradnje zajedničke vizije stvarnosti kao nasilnog mjesta jer je veliki dio medijskog sadržaja nasilan; i *rezonanca*, kojom utjecaj medija jača kod osoba čija se životna iskustva podudaraju s medijskim sadržajem (Calvert, 2015). Nadalje, prema teoriji društvenih normi na ponašanje pojedinca utječu njegove percepcije o mislima i ponašanju drugih osoba (Fournier i sur., 2013). Ukoliko dijete razvije sindrom opasnog svijeta tako što, na primjer, precjenjuje učestalost fizički agresivnog ponašanja od strane njegovih vršnjaka, vjerojatnije je da će se i samo fizički agresivno ponašati kako bi se prilagodilo percipiranim društvenim normama. Teorija desenzibilizacije temelji se na činjenici da kod većine ljudi krv i nasilje izazivaju negativnu emocionalnu reakciju, popraćenu povećanim brojem otkucaja srca, znojenjem i nelagodom (Huesmann i sur., 2003). Javljajući se kao nesvjesni proces tijekom opetovanog izlaganja medijskom nasilju, desenzibilizacija na nasilje se definira kao smanjenje ili prestanak emocionalnih, kognitivnih i bihevioralnih reakcija na nasilni podražaj (Funk, 2005). Kognitivna desenzibilizacija očituje se u promjeni uvjerenja od toga da je agresivno ponašanje neprikladno i neuobičajeno do toga da je svakodnevno i društveno prihvatljivo. Emocionalna desenzibilizacija očituje se u prestanku negativnih emocionalnih reakcija na prethodno uznemirujuće podražaje. Bihevioralna desenzibilizacija očituje se u izostanku intervencije radi zaustavljanja agresivnog ponašanja ili agresivnim ponašanjem. Što se tiče moguće uloge nasilnih videoigara u desenzibilizaciji na nasilje, objavljeno je da američka vojska često koristi takve igre za desenzibilizaciju vojnika tijekom obuke (Funk, 2005). Prema teoriji prijenosa uzbuđenja i teoriji stimulacije promatrano nasilje (u stvarnom svijetu ili u medijima) dovodi do

tjelesnog uzbuđenja (na primjer, viši broj otkucaja srca i viša elektrodermalna aktivnost), koje pak povećava vjerojatnost fizički agresivnog ponašanja (Huesmann i sur., 2003). Prema teoriji prijenosa uzbuđenja (*engl. excitation-transfer*) tjelesno uzbuđenje, bez obzira na razloge tog uzbuđenja (na primjer, erotski medijski sadržaj), može potaknuti ili intenzivirati dominantnu tendenciju ponašanja osobe u danom trenutku. Dakle, ako je osoba u stanju tjelesnog uzbuđenja isprovocirana, postoji veća vjerojatnost da će se fizički agresivno ponašati (Anderson i sur., 2003). Prema teoriji stimulacije, ako tjelesno uzbuđena osoba vlastito uzbuđenje krivo atribuirá nečijoj provokaciji, povećava se njena sklonost agresivnom ponašanju kao odgovor na tu provokaciju (Anderson i sur., 2003). S obzirom da nasilni medijski sadržaji mogu dovesti do tjelesnog uzbuđenja, prema ovim teorijama mogu dovesti i do fizički agresivnog ponašanja. Osim teorije katarze, objašnjenje izostanka agresivnog ponašanja nakon izloženosti nasilnim medijskim sadržajima nudi i teorija inhibicije. Prema ovoj teoriji, promatranje nasilja u medijima, posebno u slučajevima kada se prikazuju i negativne posljedice nasilja, kod osobe dovodi do straha od agresije koji smanjuje odlučnost u vlastitom agresivnom ponašanju (Kunczik i Zipfel, 2006). Nadalje, Grimmova istraživanja (1999, prema Kunczik i Zipfel, 2006) upućuju na to da mediji mogu djelovati i u smjeru negativnog učenja kada se o nasilnim medijskim sadržajima kritički razmišlja. Međutim, i taj učinak se može preokrenuti, što Grimm naziva Robespierrovim afektom, na način da se empatija prema žrtvi pretvori u agresiju prema počinitelju. Razlog ovog preokreta može biti u poistovjećivanju osobe sa žrtvom, zbog čega joj se čini opravdanom upotreba agresije protiv nadmoćnog počinitelja. Prema teoriji koristi i zadovoljstva djeca odabiru određene medijske sadržaje radi zadovoljenja određenih emocionalnih i socijalnih potreba (Calvert, 2015). Djeca kojoj je dosadno mogu tražiti uzbuđljive medijske sadržaje, dok anksiozna djeca mogu tražiti medijske sadržaje koji će ih opustiti. Teorija koristi i zadovoljstva može se povezati s teorijom stimulacije. Na primjer, djeca mogu regulirati vlastito tjelesno uzbuđenje birajući hoće li ili neće gledati nasilni medijski sadržaj (Calvert, 2015). Prema teoriji socijalne usporedbe ljudi nagonski procjenjuju vlastita mišljenja, sposobnosti i ponašanja, a najučinkovitiji način za evaluaciju je usporedba s drugim ljudima (Festinger, 1954, prema Stipan, 2019). Prema teoriji socijalne usporedbe, agresivna djeca jednostavno vole gledati nasilne medijske sadržaje jer se tada osjećaju sretnije te lakše opravdavaju vlastito agresivno ponašanje s obzirom da nisu jedina koji se tako ponašaju (Huesmann i sur., 2003).

Prema teoriji treće varijable povezanost između nasilnih medijskih sadržaja i fizički agresivnog ponašanja rezultat je povezanosti s nekom trećom varijablom (Huesmann i sur., 2003). Na

primjer, različite demografske, obiteljske i osobne karakteristike povezane su s konzumacijom različitih medijskih sadržaja i s fizički agresivnim ponašanjem. Osim što su povezane s njima, ove varijable mogu biti i medijatori u odnosu između nasilnih medijskih sadržaja i fizički agresivnog ponašanja. Naime, dječje medijske navike nisu samo rezultat njihovog osobnog izbora, već proizvod složenih obiteljskih ograničenja i mogućnosti te dugotrajnih procesa socijalizacije. Djeca uče od svojih roditelja, starije braće i sestara, prijatelja i drugih značajnih osoba u svom životu o raznim navikama korištenja medija i primjerenom spolnom i dobnom ponašanju, a sve to postaje dio njihova neovisnog medijskog repertoara (Lemish, 2015). Collier i suradnici (2016) svojom su meta-analizom utvrdili kako aktivna medijacija roditelja (razgovor o postupcima likova, centralnim temama ili drugim komponentama medijskog sadržaja) umanjuje negativni učinak medijskog nasilja na agresivno ponašanje djece i adolescenata. Koristeći aktivnu medijaciju roditelji razgovaraju o primjerenim i realnim stavovima i ponašanjima, pomažući djeci i adolescentima da razviju kritički pogled na agresivno ponašanje. Potter (2016) navodi da je stupanj socijalizacije povezan s učinkom kojeg će mediji imati na osobu. Ljudi koji su dosljedno socijalizirani s određenim vrijednostima tijekom dugog vremenskog razdoblja bit će otporniji na učinke medija. Odnosno, postoji mala vjerojatnost da će izloženost medijskim sadržajima dovesti do propitivanja njihovih vrijednosti, a još manja do promjene tih vrijednosti. Na primjer, ako je starija osoba bila dosljedno izložena antiagresivnim vrijednostima cijeli život, od roditelja, prijatelja, obrazovnih institucija, crkve i tako dalje, ona cijelu večer može konzumirati izrazito agresivne medijske poruke i ne primaknuti se ni blizu razine manifestacije agresivnog ponašanja. S druge strane, ako je neku osobu njen otac naučio da agresijom uzvratiti na provokaciju, da samo jaki preživljavaju, a njeni prijatelji su joj pokazali da je agresija jedini način zadobivanja poštovanja, onda je ta osoba već bila blizu razine manifestacije agresivnog ponašanja i potrebna joj je tek slaba agresivna medijska poruka kao poticaj za manifestaciju agresivnog ponašanja.

Zaključno, iako je njihovo djelovanje posredno, prema rezultatima prikazanih istraživanja vidljivo je kako čimbenici egzosustava u velikoj mjeri oblikuju iskustva djeteta i na taj način usmjeravaju njegov razvoj. Na primjeru promjene obilježja susjedstva, koja se mijenjaju kao odgovor na šire političke, ekonomske i kulturne promjene u društvu, vidljiva je poveznica između egzosustava i makrosustava. Međutim, i ovdje je riječ o dvosmjernom procesu, a primjer toga su već spomenute zakonske promjene u Nepal, Iraku i Indiji, prouzrokovane stavovima vlasti o utjecaju nasilnih medijskih sadržaja na djecu i mlade.

### 2.3.5. Rizični i zaštitni čimbenici na razini makrosustava

Makrosustav je najudaljenija razina ekosustava, a čine ga norme, vrijednosti, ideologije, zakoni i resursi, koji se ogledaju u kulturnoj, religioznoj i socioekonomskoj organizaciji društva (Bronfenbrenner, 1979; Ettekal i Mahoney, 2017). Učinak makrosustava na osobu u razvoju je posredan, s obzirom da događaji u najudaljenijoj razini ekosustava djeluju na niže razine, a zatim i na osobu u razvoju. Na primjer, različite kulturne i društvene norme mogu podržavati različite oblike nasilja. Na taj način, žene i djeca mogu biti u većem riziku u društvima u kojima su zastupljena vjerovanja da ih muškarci fizičkom agresijom imaju pravo kontrolirati ili disciplinirati. U tim društvima postoji veći rizik od partnerskog i obiteljskog nasilja, a samim time povećava se i vjerojatnost da će se i dijete, koje svjedoči tom nasilju, fizički agresivno ponašati (Livazović i Bojčić, 2020). Anderson i suradnici (2010) navode kako postoje velike razlike u učestalosti agresivnog ponašanja u različitim državama i kulturama, pri čemu se međunacionalnim usporedbama došlo do različitih kulturnih varijabli kao mogućih objašnjenja tih razlika. Uz već navedeni primjer ratničkog plemena Dugum Dani (Gardner i Heider, prema Bandura, 2016), Bergeron i Schneider (2005) navode i pleme Mae Enga, također s otoka Nova Gvineja, te plemena Jivaro i Huaorani u Ekvadoru. U ovim plemenima učestali su ratovi, lov na glave, ubojstva, krvne osvete, fizičko kažnjavanje djece i čedomorstvo. S druge strane, isti autori navode kako su Semai i Chewong društva u Maleziji, određena eskimska društva u Kanadi i određene Zapotec zajednice u Meksiku primjeri društava u kojima gotovo da i nema agresivnog ponašanja. Bergeron i Schneider (2005) ističu kako su nacionalne dimenzije vrijednosti ključni elementi kulture te utječu na društveno uređenje, uvjerenja, institucije, običaje i funkcioniranja društava, ali se odnose i na sve aspekte ponašanja pojedinca. Isti autori proveli su analizu vršnjačkog nasilja u 28 država i utvrdili kako je ono manje zastupljeno u državama u kojima prevladavaju vrijednosti kolektivism, jednakosti, usmjerenosti na ljude, niskog izbjegavanja neizvjesnosti i konfucijskog dinamizma. Autori navode kako su pripadnici individualističkih kultura skloniji korištenju agresije kao sredstva ostvarivanja individualnih ciljeva. S druge strane, agresivno ponašanje u kulturama u kojima pojedinci sebe smatraju dijelom grupe je manje vjerojatno jer ono nema koristi za kolektiv i umanjuje sklad u društvu. Istraživanjem su potvrđena očekivanja kako je agresivno ponašanje učestalije u kulturama koje karakterizira istaknuta hijerarhija, status i upotreba moći radi održavanja društvenog poretka, nego u kulturama u kojima su pripadnici jednaki. Ovaj rezultat djelomično se može objasniti i frustracijskom teorijom Dollarda i suradnika (1939, prema Eron, 1994) prema kojoj frustracija uvijek dovodi do agresivnog ponašanja, a pojavi agresivnog ponašanja uvijek prethodi

frustracija. Nejednake mogućnosti u hijerarhijskim društvima mogu dovesti do osjećaja frustracije zbog manje dostupnih resursa kod ljudi na nižim mjestima hijerarhije, a kao rezultat toga dolazi do učestalijeg agresivnog ponašanja u takvim društvima. Veća zastupljenost agresivnog ponašanja u kulturama koje karakterizira usmjerenost na zadatak (*engl. task-centered*) može biti rezultat veće tolerancije agresivnog ponašanja zbog manjeg naglaska na međuljudskim interakcijama. U kulturama koje karakterizira usmjerenost na čovjeka (*engl. human-centered*), agresivno ponašanje narušavalo bi međuljudske odnose (Bergeron i Schneider, 2005). Hofstede (1980, prema Bergeron i Schneider, 2005) je istaknuo da, iako koriste zakone i norme kako bi smanjili nelagodu povezanu sa životnom neizvjesnošću, u kulturama s visokom tendencijom izbjegavanja neizvjesnosti postoji veća razina anksioznosti i stresa među ljudima, koja dovodi do učestalijeg agresivnog ponašanja. Konačno, konfucijski dinamizam ističe vrijednosti društvenog poretka prema kojemu je zajednica iznad pojedinca, što je nespojivo s agresivnim ponašanjem. Istraživanje koje su, analizirajući podatke vršnjačkog nasilja u 75 zemalja u razdoblju od 1994. do 2014. godine, proveli Smith i Robinson (2019) pokazuje da je došlo do promjene učestalosti doživljavanja vršnjačkog nasilja s obzirom na dimenziju kolektivism-individualizam te da je ono sada učestalije u društvima koje karakteriziraju kolektivističke vrijednosti. Sve korelacije između viktimizacije i individualizma u razdoblju između 1994. i 1998. godine su bile pozitivne. Između 2002. i 2006. godine dolazi do promjena u predznacima korelacija, da bi u razdoblju između 2010. i 2014. godine sve korelacije između viktimizacije i individualizma postale negativne. Autori kao moguće objašnjenje ove promjene navode donošenje mjera i zakona koji se odnose na vršnjačko nasilje, školske politike, učiteljske resurse i provedbe preventivnih programa i intervencija radi sprječavanja vršnjačkog nasilja (Smith i Robinson, 2019). Naime, u posljednjih nekoliko desetljeća došlo je do porasta istraživanja vršnjačkog nasilja, pri čemu je većina istraživanja provedena na području Europe, Sjeverne Amerike i Australazije. Ovaj porast istraživanja u uglavnom individualističkim društvima nije iznenađujuć, s obzirom da su stope viktimizacije u tim društvima bile više nego u kolektivističkim društvima. Rezultati istraživanja vršnjačkog nasilja doveli su do već navedenih mjera i zakona u tim zemljama. Na primjer, 1982. godine, samoubojstvo koje su počinila tri dječaka u dobi između 10 i 14 godina kao rezultat vršnjačkog nasilja, izazvalo je niz reakcija koje su dovele do nacionalne kampanje protiv vršnjačkog nasilja u norveškim školama, koju je pokrenulo njihovo Ministarstvo obrazovanja 1983. godine. Kampanja protiv vršnjačkog nasilja rezultirala je programima intervencije koji su smanjili vršnjačko nasilje u Norveškoj za više od 50 posto (Olweus, 1997, prema Livazović i Bojčić, 2020). S obzirom da je u kolektivističkim društvima bilo manje vršnjačkog nasilja, ujedno je u

kolektivističkim državama Južne Amerike, Afrike i Azije bilo i manje istraživanja vršnjačkog nasilja pa se kao rezultat toga u tim zemljama ulagalo manje društvenih resursa za prevenciju i intervenciju u vršnjačkom nasilju (Smith i Robinson, 2019).

Berk (2015) navodi kako će djeca imati povoljnije razvojne uvjete u zemljama koje zahtijevaju izdašne povlastice na poslu za zaposlene roditelje i koje postavljaju visoke standarde za kvalitetnu skrb o djeci. Gatti i Tremblay (2005) navode kako je socijalna i financijska pomoć roditeljima u poteškoćama jedan od društvenih resursa koji ima učinak na prilagodbu djece, a time i na vjerojatnost pojave fizički agresivnog ponašanja. Sustavi socijalne skrbi u suvremenim su društvima razvijeni kako bi svojim građanima olakšali vezu s tržištem rada te kako bi kompenzirali njihove financijske nedostatke. Time su zdravstvene, socijalne i obrazovne usluge postale dostupne i ljudima koji ih si inače ne bi mogli priuštiti (Gatti i Tremblay, 2005). DeFronzo (1983) je istraživao povezanost između mjera državne financijske pomoći siromašnim obiteljima i stope kriminala u 39 gradskih područja u Sjedinjenim Američkim Državama. Državna financijska pomoć imala je negativan učinak na stopu ubojstava, silovanja i provala te autor zaključuje kako značajno smanjenje državne pomoći siromašnima može pridonijeti značajnom porastu stope kriminala. DeFronzo (1997) je kasnije proveo slično istraživanje, ali većeg opsega, na uzorku od 141 grada. Prema rezultatima ovog istraživanja, državna financijska pomoć imala je direktan učinak na smanjenje stope kriminala u gradovima u kojima je bila izdašnija, te posredan učinak na smanjenje stope kriminala poboljšanjem standarda domaćinstva. Gartner (1991) je istraživala odnos između obiteljske strukture i viktimizacije djece u 17 razvijenih zemalja. Prema rezultatima ovog istraživanja, ubojstva djece u dobi između 1 i 4 godine češća su u zemljama s većim stopama maloljetničkih trudnoća, nezakonite djece i razvoda. Međutim, ova povezanost uvjetovana je razinom državne potrošnje na socijalne programe (financijska i socijalna pomoć obiteljima, uključivanje žena u tržište rada), pri čemu su rizici za viktimizaciju djece najveći u zemljama s manje izdašnim socijalnim izdacima. Autorica zaključuje kako se rizici za zlostavljanje djece u obitelji smanjuju u državama koje socijalnom skrbi povećavaju resurse obitelji. Učinak socijalne skrbi može djelovati izravno na obitelj koja prima pomoć, ali i neizravno na sve obitelji kroz jačanje međusobne neformalne podrške (Gartner, 1991). Iako rezultati navedenih istraživanja ukazuju na to da državne intervencije kroz sustav socijalne skrbi dovode do smanjenja deprivacije marginaliziranih skupina ljudi i poboljšanja njihove društvene prilagodbe, postoje i kritičari državnih intervencija koji smatraju kako su financijska i socijalna pomoć kontraproduktivne jer potiču ovisnost, pasivnost i dodatnu marginalizaciju. Gatti i Tremblay (2005) istaknuli su

važnost djelovanja sustava socijalne skrbi u Sjedinjenim Američkim državama kada je 1996. godine uveden restriktivniji Zakon o osobnoj odgovornosti i usklađivanju radnih mogućnosti (*Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act*). Ovim zakonom broj obitelji koje primaju socijalnu pomoć smanjen je s oko 5 milijuna u 1994. godini na oko 2 milijuna u 2001. godini. Iako je *The Economist* (2001, prema Gatti i Tremblay, 2005) istaknuo kako je uspjeh reforme nadišao i najoptimističnije prognoze, neki kritičari su ovu reformu ocijenili kao značajan neuspjeh. Paxon i Waldfogel (2001, prema Gatti i Tremblay, 2005) istaknuli su posebno negativan učinak reforme jer je kao rezultat smanjenja državne pomoći obiteljima u teškoćama došlo do povećanog broja zlostavljanja djece. Ova pojava ne iznenađuje s obzirom na već navedeni učinak siromaštva na roditeljski stres, koji dovodi do češćih obiteljskih sukoba, zlostavljanja i zanemarivanja djece.

Primjer reforme o vršnjačkom nasilju u Norveškoj pokazuje kako državne vlade i politički sustavi mogu predstavljati zaštitnu ulogu u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece. Uz promjenu zakonodavstva kao sredstva za promjenu ponašanja stanovnika i njihove percepcije društvenih normi kada je riječ o fizički agresivnom ponašanju (Livazović i Bojčić, 2020), državne vlade svoju zaštitnu ulogu mogu jačati i provođenjem postojećih zakona o nasilju i uhićenjem ili progonom počinitelja nasilja (Krug i sur., 2002). Švedska može poslužiti kao još jedan primjer zaštitnog učinka zakonodavstva na smanjenje fizički agresivnog ponašanja djece. Naime, istraživanja pokazuju da je od 1979. godine, kada je Švedska uvela zakon kojim se zabranjuje svako fizičko kažnjavanje djece od strane skrbnika, javna potpora tjelesnom kažnjavanju pala s 53 posto, koliko je iznosila 1965. godine, na 11 posto u 1994. godini (Durrant, 2006). Gotovo su sva djeca rođena 1950-ih godina u Švedskoj doživjela fizičko kažnjavanje od strane majke prije četvrte godine života, dok je to isto doživjelo tek svako deseto dijete rođeno u Švedskoj krajem 1980-ih godina (Durrant, 2006).

Ratovi i etnopolitičko nasilje predstavljaju značajne čimbenike rizika u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece. Kithakye i suradnici (2010) proveli su istraživanje u kojem su prikupljali podatke o socio-emocionalnom funkcioniranju 84 djece prije i nakon političkog sukoba u Keniji 2007. godine. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako su dječja ratna iskustva, poput uništavanja doma, smrti roditelja te ozljede roditelja i/ili djece povezana s poteškoćama njihove prilagodbe. Težina doživljenih ratnih iskustava bile je povezana s učestalijim agresivnim ponašanjem djeteta i smanjenim prosocijalnim ponašanjem (Kithakye i sur., 2010). Analizom nekoliko istraživanja o razvoju djece i mentalnom zdravlju obitelji u uvjetima vojne agresije tijekom Izraelsko-palestinskog sukoba, Qouta i suradnici (2008)

pronašli su povezanost između izloženosti uvjetima vojne agresije i agresivnog ponašanja djece. Djeca koja su bila izložena fizičkoj agresiji, izgubila bližnje, bila ranjena, premlaćena i zatočena posebno su sklona agresivnom i asocijalnom ponašanju (Qouta i sur., 2008). Keresteš (2006) je na uzorku od 694 djece u dobi između 12 i 14 godina istraživala dugoročne posljedice izloženosti ratu u Hrvatskoj na dječje agresivno i prosocijalno ponašanje. Prema rezultatima istraživanja, djeca koja su bila izložena većem broju ratnih stresora i trauma u predškolskoj i mlađoj školskoj dobi u razdoblju rane adolescencije su se samoprocijenila kao agresivnijom od svojih vršnjaka koji su doživjeli manji broj ratnih stresora (Keresteš, 2006). Boxer i suradnici (2013) istraživali su odnos između etnopolitičkih sukoba i razvoja agresivnog ponašanja kod djece. Longitudinalno istraživanje provedeno je na uzorku od 600 palestinske, 451 izraelsko židovske i 450 izraelsko arapske djece. Podaci su prikupljeni u tri navrata te u tri dobne skupine (8, 11 i 14 godina). Rezultati istraživanja potvrdili su hipotetski model prema kojemu etnopolitičko nasilje povećava nasilje u zajednici, obitelji i školi te predstavlja rizičan čimbenik u razvoju agresivnog ponašanja djece. Autori navode kako je moguće da izloženost etnopolitičkom nasilju izravno potiče agresivno ponašanje djece. Također je moguće da je etnopolitičko nasilje dovelo do promjena u njihovim okruženjima (npr. u medijima, zajednici, školi, među vršnjacima i u obitelji) uzrokujući stres i nesigurnost, što je imalo posredni učinak na njihovu socijalizaciju te dovelo do agresivnog ponašanja (Boxer i sur., 2013).

Prirodne katastrofe također predstavljaju rizik za razvoj fizički agresivnog ponašanja djece. Houlihan i suradnici (2008) proveli su istraživanje na uzorku od 95 učenika u dobi između 8 i 18 godina u kojem su istraživali njihove reakcije na posljedice tornada 4. stupnja Fujitine ljestvice koji je uništio njihov grad u južnoj Minnesoti. Rezultati su pokazali da je preseljenje u novi dom nakon katastrofe bilo povezano s višim razinama eksternalizirajućih problema u ponašanju djece (npr. ljutnja i agresivno ponašanje). Epidemije, pandemije i mjere za suzbijanje istih također posredno mogu dovesti do pojave fizički agresivnog ponašanja djece, djelovanjem na fizičko i mentalno zdravlje ljudi u njihovom okruženju. Na primjer, mjere za suzbijanje koronavirusa (karantena, socijalna distanca i samoizolacija) imaju učinak na mentalno zdravlje ljudi te povećavaju rizik od razvoja različitih mentalnih bolesti poput depresije (Fiorillo i Gorwood, 2020). Brooks i suradnici (2020) proveli su meta-analizu, koja je uključivala 24 istraživanja o psihološkom utjecaju karantene, prema kojoj je u većini analiziranih istraživanja istaknut negativan psihološki utjecaj karantene. Prema već navedenom istraživanju Farver i suradnika (2005) djeca s depresivnim majkama u većem su riziku od fizički agresivnog ponašanja. Van Bortel i suradnici (2016) istraživali su učinak epidemije ebole u Gvineji,



Liberiji i Sijeri Leoneu od 2013. do 2016. godine. Prema rezultatima njihova istraživanja, osobe koje su preboljele bolest doživjele su traumatsko iskustvo zbog infekcije, straha od smrti i svjedočenja smrti drugih ljudi. Osjećaj srama i krivnje zbog moguće transmisije bolesti, kao i stigmatizacija od strane zajednice također su doprinijeli njihovom lošijem mentalnog zdravlju. Osim toga, osobe koje su preboljele ebolu doživjele su prijetnje nasiljem i nasilje, prisilno iseljenje te izolaciju od strane obitelji i zajednice. Osim oboljelih osoba, i osobe koje su bile u kontaktu s njima također su doživjele stigmatizaciju i izolaciju, a samo svjedočanstvo traumatičnom ishodu bolesti rezultiralo je strahom i anksioznošću oko vlastite budućnosti te tugom zbog gubitka bliskih osoba (Van Bortel i sur., 2016). Campbell (2020) navodi kako je od izbijanja pandemije COVID-19 došlo do globalnog dramatičnog porasta obiteljskog nasilja, pri čemu se broj prijavljenog obiteljskog nasilja utrostručio u Kini, u Francuskoj je došlo do porasta od 30 posto, a u Brazilu između 40 i 50 posto. Killgore i suradnici (2021) također izvještavaju o sličnom trendu. Oni su proveli istraživanje na uzorku od 5928 Amerikanaca u kojem su uspoređivali njihovo agresivno ponašanje s obzirom na to jesu li u *zatvaranju*. Istraživanjem je utvrđeno kako su osobe u *zatvaranju* bile sklonije fizičkom i verbalnom nasilju, ljutnji i neprijateljskom raspoloženju. Istovremeno je došlo do značajnog opadanja prijave zlostavljanja ili zanemarivanja djece. Međutim, pretpostavlja se da je taj pad rezultat manjih mogućnosti otkrivanja, a ne smanjene učestalosti zlostavljanja i zanemarivanja djece. Naime, zatvaranjem škola i ostalih društvenih organizacija smanjila se i mogućnost detekcije i prijave zlostavljanja i zanemarivanja djece (Campbell, 2020).

Nakon opisanog učinka rizičnih i zaštitnih čimbenika na razvoj fizički agresivnog ponašanja djece, ističe se važnost razumijevanja njihovih višestrukih razina djelovanja radi pravovremenog odabira prikladnih intervencija. Osim što postavlja širu sliku problema, Bronfenbrennerov bioekološki model stvara svijest o područjima utjecaja i omogućuje holistički pristup u proučavanju razvoja fizički agresivnog ponašanja djece. Naime, fizički agresivno ponašanje rezultat je interakcije različitih bioloških, psiholoških, socijalnih i kulturnih čimbenika te ga je nemoguće razumjeti ukoliko se svaki čimbenik promatra izolirano. Spol, dob i geni, kao čimbenici u razvoju fizički agresivnog ponašanja, sami po sebi nisu dovoljni da bi do tog ponašanja i došlo. Tek u interakciji djeteta sa svojom neposrednom okolinom ovi čimbenici dobivaju na značajnosti. Samo tijekom interakcije u obitelji dječak od oca može preuzeti agresivni obrazac ponašanja ili ga može odbaciti pod djelovanjem zaštitnih čimbenika poput privrženosti ili autoritativnog roditeljskog stila. Bioekološki model omogućuje i praćenje djelovanja čimbenika koji nisu u neposrednoj interakciji s djetetom.

Naime, čimbenici egzosustava mogu dovesti do promjena u mikrosustavima, čime posredno djeluju na dijete. Susjedstvo i radno okruženje mogu biti izvori stresa za roditelje te na taj način umanjiti kvalitetu odnosa između roditelja i djeteta. Razumijevanje višestrukih razina djelovanja zaštitnih i rizičnih čimbenika u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece upućuje na važnost djelovanja svih osoba u djetetovu okruženju. Primjerice, odgojitelji, učitelji i pedagozi teško mogu utjecati na djetetovu učestalost gledanja televizije kod kuće ili sadržaj televizijskih emisija, ali mogu pomoći djetetu u razlikovanju fikcije i stvarnosti u televizijskim emisijama. Također, odgojno-obrazovni djelatnici možda ne mogu utjecati na način rješavanja sukoba u obiteljskom domu djeteta, ali mogu poslužiti kao model nenasilnog rješavanja sukoba u školi. Slično tome, programi kojima je cilj jačati verbalne sposobnosti učenika radi prevencije fizički agresivnog ponašanja u razredu teško da će biti djelotvorni, ako u razredu nisu zastupljene norme o neprihvatljivosti agresivnog ponašanja, ako u školi postoji negativna školska klima ili se u obiteljskom okruženju događa nasilje. Poznavanje djelovanja većeg broja rizičnih i zaštitnih čimbenika može unaprijediti djelotvornost preventivnih mjera u obitelji, školi, zajednici, medijima i državi. Kao rezultat toga, dolazi i do smanjenja negativnih posljedica fizički agresivnog ponašanja za žrtvu, ali i počinitelja. Većina prikazanih istraživanja nastojala su utvrditi odnos između fizički agresivnog ponašanja djece i čimbenika koji se nalaze na pojedinoj razini ekosustava. Ovim se radom nastojalo utvrditi rizične i zaštitne čimbenike povezane s fizički agresivnim ponašanjem djece, a koji se protežu kroz nekoliko razina ekosustava: od dobi i spola na individualnoj razini do karakteristika susjedstva i radnog mjesta roditelja na razini egzosustava.

### III. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

S obzirom na njegovu složenost, problemu istraživanja holistički se pristupa iz perspektive bioekološkog modela, prema kojemu se razvoj fizički agresivnog ponašanja objašnjava djelovanjem rizičnih i zaštitnih čimbenika koji se protežu kroz višestruke razine ekosustava. Fizički agresivno ponašanje djeteta rezultat je kombinacije njegovih individualnih karakteristika i njegovih interakcija s različitim osobama, objektima i simbolima u njegovom neposrednom okruženju, odnosno mikrosustavu. Interakcija je dvosmjernan proces pa tako i dijete kroz razvoj mijenja i svoje mikrosustave. Interakcije između različitih mikrosustava tvore mezosustav, koji također izravno djeluje na dijete. Šire razine bioekološkog modela, poput egzosustava, neizravno djeluju na dijete jer je njihovo djelovanje usmjereno na promjene u mezosustavu i mikrosustavima. U ovome radu se agresivno ponašanje definira kao namjerno nanošenje ili pokušaj nanošenja štete samome sebi, drugim osobama ili objektima. Fizički agresivno ponašanje je najuočljiviji oblik agresivnog ponašanja među djecom, a uključuje guranje, udaranje, štipanje, čupanje, uništavanje odjeće ili imovine djeteta.

#### 3.1. Cilj istraživanja

Identificirati rizične i zaštitne čimbenike povezane s razvojem fizički agresivnog ponašanja u populaciji djece predškolske i mlađe školske dobi.

#### 3.2. Problemi istraživanja

Sukladno cilju definirani su sljedeći problemi istraživanja:

**P1:** Ispitati razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na njihova sociodemografska obilježja

**P2:** Ispitati povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece i roditeljskog stila majke i oca

**P3:** Ispitati povezanost između sociometrijskog statusa djeteta u odgojnog skupini ili razredu i učestalosti njegovog fizički agresivnog ponašanja

**P4:** Ispitati povezanost između kvalitete odnosa roditelja s odgojno-obrazovnim ustanovama i fizički agresivnog ponašanja djece

**P5:** Ispitati povezanost između sklonosti djeteta nasilnim medijskim sadržajima i učestalosti njegovog fizički agresivnog ponašanja

**P6:** Ispitati povezanost između obilježja uže društvene sredine u kojoj žive roditelji i učestalosti fizički agresivnog ponašanja njihova djeteta

**P7:** Ispitati povezanost između zadovoljstva roditelja njihovom radnom sredinom i učestalosti fizički agresivnog ponašanja njihova djeteta

**P8:** Utvrditi prediktore fizički agresivnog ponašanja djeteta uz kontrolu individualnih karakteristika djeteta te određenih čimbenika mikrosustava i egzosustava

### **3.3. Hipoteze**

**H1:** Očekuju se značajne razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na sociodemograska obilježja ispitanika

**H2:** Očekuje se značajna povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece i roditeljskog stila

**H3:** Očekuje se značajna povezanost sociometrijskog statusa u odgojnoj skupini ili razredu s fizički agresivnim ponašanjem ispitanika

**H4:** Očekuje se značajna povezanost kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove s fizički agresivnim ponašanjem djece

**H5:** Očekuje se značajna povezanost sklonosti nasilnim medijskim sadržajima s fizički agresivnim ponašanjem ispitanika

**H6:** Očekuje se značajna povezanost obilježja uže društvene sredine roditelja s fizički agresivnim ponašanjem djece

**H7:** Očekuje se značajna povezanost zadovoljstva radnom sredinom roditelja s fizički agresivnim ponašanjem djece

**H8:** Očekuje se da će ispitivane dimenzije bioekološkog modela biti prediktori fizički agresivnog ponašanja ispitanika

### **3.4. Ispitanici**

U prvom dijelu istraživanja sudjelovalo je 393 roditelja koji su ispunili anketne upitnike za 401 dijete koje pohađa jedan od tri vrtića ili prvi, odnosno drugi razred jedne od 3 osnovnih škola na području Slavonije. Vrsta uzorka bila je prigodna. Većina ispitanika je ženskog spola, u dobi

između 31 i 40 godina te su gotovo svi ispitanici biološki roditelji djetetu za kojeg su ispunjavali anketni upitnik. Većina majki i očeva ima srednju stručnu spremu, pri čemu je veći udio majki od očeva koje imaju visoku stručnu spremu. Međutim, gotovo petina majki je nezaposleno, dok je kod očeva taj udio znatno manji. Podaci su prikazani u Tablici 1.

**Tablica 1** Sociodemografska obilježja roditelja djece

Obilježje	Kategorija	N	%
Spol	muški	67	17
	ženski	326	83
Dob	21-30	39	9,92
	31-40	219	55,73
	41-50	85	21,63
	bez odgovora	50	12,72
Bračni status	udana/oženjen	351	89,32
	neudana/neoženjen	3	0,76
	izvanbračna veza	11	2,80
	udovica/udovac	6	1,52
	razveden/a	22	5,60
Broj djece	1	50	12,72
	2	204	51,91
	3	94	23,92
	4 i više	37	6,87
	bez odgovora	8	2,04
Naobrazba majke	NKV	2	0,51
	KV	8	2,04
	SSS	224	57
	VŠS	44	11,20
	VSS	115	29,26
Naobrazba oca	NKV	3	0,76
	KV	16	4,07
	SSS	259	65,90
	VŠS	30	7,63
	VSS	76	19,34
Radni status majke	bez odgovora	9	2,29
	stalno zaposlena	280	71,25
	povremeno zaposlena	32	8,14
	nezaposlena	78	19,85
	umirovljena	3	0,76
Radni status oca	stalno zaposlen	350	89,06
	povremeno zaposlen	5	1,27
	nezaposlen	16	4,07
	umirovljen	9	2,29
	bez odgovora	13	3,31

Kada je riječ o materijalnom statusu obitelji, velika većina ispitanika smatra kako je materijalni status njihove obitelji isti ili nešto bolji nego materijalni status drugih obitelji. Dvije trećine ispitanika žive u kućanstvima koja broje između 4 i 5 članova te s mjesečnim prihodima između 663,7 i 1990,8 eura. Ostali podatci prikazani su u tablici 2.

**Tablica 2** Prikaz odabranih odrednica materijalnog statusa obitelji

Obilježje	Kategorija	N	%
Procjena materijalnog statusa	mного je lošije od drugih	2	0,51
	nešto je lošije od drugih	14	3,56
	isto je kao kod drugih	231	58,78
	nešto je bolje od drugih	110	27,99
	mного je bolje od drugih	18	4,58
	bez odgovora	18	4,58
Mjesečni prihodi kućanstva	do 398,1 eur	5	1,27
	398,2 do 663,6 eur	29	7,38
	663,7 do 1327.2 eur	115	29,26
	1327.3 do 1990.8 eur	137	34,86
	1990.9 do 2654.4 eur	62	15,78
	više od 2654.5 eur	35	8,91
Broj članova kućanstva	bez odgovora	10	2,54
	2	6	1,53
	3	52	13,23
	4	174	44,27
	5	99	25,19
	6	37	9,41
Broj soba u stanu/kući	7 i više	16	4,07
	bez odgovora	9	2,29
	2	14	3,56
	3	87	22,14
	4	98	24,94
	5	72	18,32
	6	36	9,16
	7 i više	38	9,67
	bez odgovora	48	12,21

Kada je riječ o sociodemografskim obilježjima djece, anektnim upitnikom prikupljeni su podaci o 401 djetetu u dobi između 4 i 9 godina ( $M=6,82$ ). Spolna struktura je podjednako raspodijeljena, pri čemu dječaci čine 51,12% uzorka ( $N=205$ ). Ostali podaci prikazani su u tablici 3.

**Tablica 3** Sociodemografski podaci djece koja su obuhvaćena anketnim istraživanjem

Obilježje	Kategorija	N	%
Spol	muški	205	51,12
	ženski	196	48,88
Dob	4	11	2,74
	5	34	8,48
	6	94	23,44
	7	143	35,66
	8	114	28,43
	9	5	1,25
Razred	vrtić	113	28,18
	1. razred OŠ	156	38,90
	2. razred OŠ	132	32,92

U drugom dijelu istraživanja, koji je proveden vođenim razgovorom s djecom, sudjelovalo je 378 djece u dobi između 4 i 9 godina ( $M=6,82$ ), od čega je djevojčica bilo 184 (48,67%). Za dio djece roditelji su ispunili anketni upitnik, ali nisu dali suglasnost za sudjelovanje djeteta u drugoj fazi istraživanja, a dio djece je dugotrajno izbivao iz odgojno-obrazovne ustanove te nisu mogla sudjelovati u drugom dijelu istraživanja. Sociodemografski podaci djece koja su sudjelovala u drugom dijelu istraživanja nalaze se u Tablici 4.

**Tablica 4** Sociodemografski podaci djece koja su sudjelovala u vođenom razgovoru

Obilježje	Kategorija	N	%
Spol	muški	194	51,32
	ženski	184	48,68
Dob	4	11	2,91
	5	32	8,47
	6	89	23,54
	7	134	35,45
	8	107	28,31
	9	5	1,32
Razred	vrtić	108	28,57
	prvi razred	146	38,63
	drugi razred	124	32,80

### 3.5. Instrument

Za potrebe prvog dijela istraživanja izrađen je i korišten višedimenzionalni anketni upitnik koji se sastojao od 12 dijelova, pri čemu je uglavnom riječ o već korištenim skalama na engleskom jeziku s visokim koeficijentom pouzdanosti. Sažeti prikaz korištenih skala nalazi se u Tablici 5. Korištene skale su prevedene na hrvatski jezik postupkom povratnog prijevoda pri čemu su

se prevele s engleskog jezika na hrvatski, a zatim s hrvatskog jezika na engleski kako bi se uočile i ispravile eventualne pogreške. S obzirom da povratni prijevod nije uvijek pouzdan, autor rada se oko prijevoda instrumenta dodatno konzultirao s mentorom izv. prof. dr. sc. Goranom Livazovićem, koji ima petogodišnje iskustvo rada kao učitelj engleskog jezika i veliki broj objavljenih radova na engleskom jeziku. Osim prijevoda, instrument je također prilagođen hrvatskom kulturnom području, zbog čega je neke čestice bilo potrebno izbaciti. Primjerice, čestice vezane uz postojanje bandi u susjedstvu s obzirom da organizirane bande nisu pojava karakteristična za hrvatsko podneblje.

**Tablica 5** Prikaz skali koje su činile višedimenzionalni upitnik

Naziv instrumenta	Originalni autori	Cilj mjerenja	Ciljani ispitanici
Sociodemografski upitnik	Dio pitanja preuzet je iz (Stipičić, 2018)	Sociodemografski podaci djeteta	Roditelji
Upitnik o aktivnostima i ponašanju djeteta	(Achenbach i Rescorla, 2001)	Socijalno ponašanje djeteta	Roditelji
Upitnik regulacije konzumacije medijskih sadržaja	(Nikken i Jansz, 2006; Warren i sur., 2002)	Restriktivna i aktivna medijacija medijskih sadržaja od strane roditelja te zajednička konzumacija medijskih sadržaja s djetetom	Roditelji
Skala zabrinutosti oko djelovanja medijskih sadržaja na dijete	(Warren i sur., 2002)	Zabrinutost roditelja oko djelovanja medijskih sadržaja na dijete	Roditelji
Skala stavovi roditelja prema primjeni agresije	(Dodge i sur., 1994)	Stavovi roditelja prema primjeni agresije za rješavanje problema	Roditelji
Upitnik o stilovima roditeljstva	(Robinson i sur., 2001).	Odnos roditelja prema djeci, postavljanje pravila ponašanja, komunikacija s djetetom, sankcioniranje nepoželjnog ponašanja djeteta	Roditelji
Skala privrženost između roditelja i djeteta preuzeta	(Thornberry i sur., 1991)	Stupanj topline i nedostatka neprijateljstva u odnosu roditelj-dijete	Roditelji
Upitnik kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove	(Manz i sur., 2004)	Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta, komunikacija s odgojno-obrazovnom ustanovom i roditeljima druge djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi	Roditelji
Upitnik o odnosu sa susjedima	(Tolan i sur., 2001)	Komunikacija i odnos sa susjedima	Roditelji
Upitnik uočenih problema susjedstva	(Tolan i sur., 2001)	Roditeljska percepcija određenih problema u njihovim zajednicama	Roditelji
Upitnik straha od kriminala	(Gorman-Smith i sur., 2000)	Procjena straha roditelja da će biti žrtva kriminala u svom domu i/ili susjedstvu	Roditelji
Upitnik zadovoljstva radnom sredinom	(Livazović i Bojčić, 2021)	Roditeljski stavovi o radnoj sredini	Zaposleni roditelji



## a) Sociodemografski upitnik

Prvi dio anketnog upitnika za roditelje odnosio se na sociodemografska obilježja sudionika istraživanja i njihovog djeteta. Sastojao se od 14 čestica u formi zatvorenih pitanja ili tvrdnji u kojima su sudionici trebali zaokružiti odgovor, te 4 čestice u kojoj su trebali dopisati odgovor.

1.1. *Datum ispunjavanja upitnika*; 1.2. *Datum rođenja djeteta*; 1.3. *Spol djeteta*: a) M, b) Ž; 1.4 *Vaš spol*: a) M, b) Ž; 1.5. *Vaša dob*; 1.6. *Vaš odnos s djetetom*: a) biološki roditelj, b) djed ili baka, c) poočim ili pomajka, d) posvojitelj, udomitelj, e) drugo (navedite); 1.7. *Bračni status*: a) udana/oženjen, b) neudana/neoženjen, c) izvanbračna veza, d) udovica/udovac, e) razveden/a; 1.8. *Koliko djece imate?* a) 1, b) 2, c) 3, d) 4, e) 5, f) 6, g) 7, h)\_\_\_; 1.9. *Vaša stečena naobrazba*: a) nezavršena osnovna škola (NKV), b) završena OŠ (KV), c) završena srednja škola (SSS), d) završena viša škola (VŠŠ / prvostupnik), e) završen fakultet (VSS, dr. sc./ mr. sc. ); 1.10. *Stečena naobrazba djetetova oca/majke*: a) nezavršena osnovna škola (NKV), b) završena OŠ (KV), c) završena srednja škola (SSS), d) završena viša škola (VŠŠ / prvostupnik), e) završen fakultet (VSS, dr. sc./ mr. sc. ); 1.11. *Vaš radni status*: a) stalno zaposlen/a, b) povremeno zaposlen/a, c) nezaposlen/a, d) umirovljen/a; 1.12. *Radni status djetetova oca/majke*: a) stalno zaposlen/a, b) povremeno zaposlen/a, c) nezaposlen/a, d) umirovljen/a; 1.13. *Kojim se poslom bavite (npr, nastavnik/ca u srednjoj školi, liječnik/ca opće prakse)*: a) Vrsta posla roditelja a (ili majke) \_\_\_\_\_, b)Vrsta posla roditelja b (ili oca) \_\_\_\_\_; 1.14. *Kako biste procijenili materijalno stanje Vaše obitelji?* a) mnogo je lošije od drugih (prosjeaka), b) nešto je lošije od drugih, c) isto je kao kod drugih, d) nešto je bolje od drugih, e) mnogo je bolje od drugih; 1.15. *Koliki su prosječni mjesečni prihodi u Vašem kućanstvu?* a) do 3.000 kn, b) 3.001kn do 5.000 kn, c) 5.001 - 10.000 kn, d) 10.001 - 15.000 kn, e) 15.001 - 20.000 kn, f) više od 20.000 kn; 1.16. *Koliko članova sadržava Vaše kućanstvo?* a) 2, b) 3, c) 4, d) 5, e) 6, f) 7, g) 8, h) 9, i) 10, j) \_\_\_; 1.17. *Koliki je broj soba u stanu/kući gdje živite (uključujući i dnevni boravak)?*a) 1, b) 2, c) 3, d) 4, e) 5, f) 6, g) 7, h) 8, i) 9, j) \_\_\_; 1.18. *Zaokružite što od navedenog imate u stanu ili kući gdje živite*: a) vodovod, b) televizor, c) WC s ispiranjem, d) perilica za posuđe, e) kupaonica, f) računalo, g) centralno ili plinsko grijanje, h) biblioteka (više od 100 knjiga), i) drveni podovi/parket, j) umjetničke slike/predmeti, k) telefon/mobitel, l) automobil, m) internet televizija (A1, HT, Iskon...), n) vikendica/drugi stan, o) škrinja za zamrzavanje. Posljednjih šest pitanja preuzeto je iz istraživanja važnosti socioekonomskih pokazatelja u određivanju zdravlja i zdravstvenih rizika u Južnoj Hrvatskoj (Stipčić, 2018).

## b) Upitnik o aktivnostima i ponašanju djeteta

Drugim dijelom upitnika prikupljali su se podaci o aktivnostima i ponašanju djeteta. Ovaj dio upitnika činilo je 12 pitanja, pri čemu su ispitanici na 7 pitanja odgovarali upisivanjem odgovora, a na 5 pitanja zaokruživanjem ponuđenih odgovora. 2.1. *Navedite sportove u kojima Vaše dijete najviše voli sudjelovati:* a) nijedan, b)\_\_\_\_, c)\_\_\_\_, d)\_\_\_\_; 2.2. *Navedite najdraže hobije, aktivnosti i igre Vašeg djeteta, osim sporta:* a) nijedan, b)\_\_\_\_, c)\_\_\_\_, d)\_\_\_\_; 2.3. *Navedite organizacije, klubove, timove i skupine u kojima Vaše dijete sudjeluje:* a) nijedna, b)\_\_\_\_, c)\_\_\_\_, d)\_\_\_\_; 2.4. *Navedite omiljeni medijski sadržaj Vašeg djeteta (omiljeni film ili serija koju gleda ili videoigra koju igra):* a) nijedan, b)\_\_\_\_, c)\_\_\_\_, d)\_\_\_\_; 2.5. *Koliko bliskih prijatelja/ica ima Vaše dijete?* a) 0, b) 1, c) 2 do 3, d) 4 ili više; 2.6. *Koliko puta tjedno Vaše dijete radi nešto s prijateljima/cama izvan vrtića ili škole?* a) 0, b) 1 do 2, c) 3 i više puta; 2.7. *U usporedbi s drugom djecom njegove/njezine dobi, koliko se Vaše dijete:* 2.7.1. *slaže sa svojom braćom i sestrama?* a) lošije, b) jednako, c) bolje, d) nema braće ili sestara; 2.7.2. *slaže s drugom djecom?* a) lošije, b) jednako, c) bolje; 2.7.3. *lijepo ponaša prema roditeljima?* a) lošije, b) jednako, c) bolje; 2.7.4. *igra ili radi nešto samostalno?* a) lošije, b) jednako, c) bolje; 2.8. *Je li Vaše dijete imalo akademskih ili drugih problema u vrtiću/školi?* a) Ne, b) Da – molim Vas opišite:\_\_\_\_, 2.8.1. *Koji je događaj prethodio problemima?* \_\_\_\_\_, 2.8.2. *Jesu li ti problemi prošli?* a) Ne, b) Da – kada? \_\_\_\_\_; 2.9. *Opišite najbolje osobine Vašeg djeteta;* 2.10. *Što Vas najviše brine kod Vašeg djeteta?* Iduće pitanje odnosilo se na agresivno ponašanje djeteta u posljednjih 6 mjeseci. Pitanje se sastojalo od ukupno 22 ponašanja, pri čemu je prvih 18 ponašanja činilo subskalu agresije, preuzetu iz The Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach i Rescorla, 2001). U svom istraživanju Jamnik i DiLalla (2018) koristili su The Child Behavior Checklist za ispitivanje agresivnosti djece te su za varijablu agresivnost dobili visoki koeficijent pouzdanosti (Cronbach  $\alpha = .86$ ). Uz ovih 18 ponašanja dodana su još 4, koja su se odnosila na fizičku agresiju djece prema drugoj djeci. Djetetovo ponašanje procjenjivalo se uz pomoć Likertove skale od 3 stupnja ( 1= ne odnosi se na moje dijete; 2= donekle ili ponekad se odnosi na moje dijete; 3= često se odnosi na moje dijete): 2.11.1. *Svađa se;* 2.11.2. *Okrutnost ili maltretiranje drugih;* 2.11.3. *Zahtijeva pažnju;* 2.11.4. *Uništava vlastite stvari;* 2.11.5. *Uništava tuđe stvari;* 2.11.6. *Neposlušan/na je kod kuće;* 2.11.7. *Neposlušan/na je u vrtiću/školi;* 2.11.8. *Sudjeluje u tučnjavama;* 2.11.9. *Fizički napada ljude;* 2.11.10. *Vrišti;* 2.11.11. *Tvrdo glav/a je, mrzovoljan/na ili razdražljiv/a;* 2.11.12. *Naglo mijenja raspoloženje ili osjećaje;* 2.11.13. *Inati se i duri;* 2.11.14. *Sumnjičav/a je;* 2.11.15. *Zadirkuje;* 2.11.16. *Ima napade bijesa ili težak temperament;* 2.11.17. *Prijeti ljudima;* 2.11.18. *Neobično je glasan/na;* 2.11.19. *Udara/grize/čupa/štipa/gađa drugu djecu;* 2.11.20. *Započinje tučnjave s drugom djecom;* 2.11.21. *Gura drugu djecu kako bi dobio/la što želi;* 2.11.22. *Drugoj djeci uzima igračke i stvari.* Zadnje pitanje odnosilo se na vrijeme djeteta provedeno uz

određeni medij, pri čemu su ispitanici odgovarali uz pomoć Likertove skale od pet stupnjeva (1= nikad, 2= do 1 sat dnevno, 3= između 1 i 2 sata dnevno, 4= između 2 i 4 sata dnevno, 5=više od 4 sata dnevno): 2.12.1. *Gleda televiziju*; 2.12.2. *Koristi Youtube*; 2.12.3. *Koristi mobitel*; 2.12.4. *Igra videoigre na računalu, konzoli ili mobitelu*.

### **c) Upitnik regulacije konzumacije medijskih sadržaja**

Upitnik regulacije konzumacije medijskih sadržaja nastao je za potrebe ovog istraživanja kombinacijom dvaju upitnika (Nikken i Jansz, 2006; Warren i sur., 2002). Sastoji se od 14 čestica, pri čemu prvih 6 čine skalu restriktivne medijacije, iduće 3 odnose se na zajedničku konzumaciju medijskih sadržaja, a posljednjih 5 čine skalu aktivne medijacije konzumacije medijskih sadržaja. Čestice su se procjenjivale na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1= nikad, 2= rijetko, 3= ponekad, 4= često, 5= uvijek): 3.1. *Nadzirem koje programe ili videozapise moje dijete gleda, koje aplikacije koristi, koje videoigre igra*; 3.2. *Određujem koliko vremena dnevno dijete smije provesti pred ekranom*; 3.3. *Određujem vrijeme u kojem dijete smije koristiti medije*; 3.4. *Zabranjujem djetetu gledanje određenih medijskih sadržaja*; 3.5. *Ne određujem medijske sadržaje koje dijete smije gledati*; 3.6. *Ako dijete gleda neprikladne medijske sadržaje tražim da ih prebaci ili ugasi*; 3.7. *Zajedno s djetetom konzumiram određene medijske sadržaje (igramo videoigre, gledamo televiziju...)*; 3.8. *Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje jer dijete to traži*; 3.9. *Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje na moju inicijativu*; 3.10. *Pokušavam pomoći djetetu u razumijevanju onoga što se događa na ekranu*; 3.11. *Ističem pozitivne stvari u medijskim sadržajima*; 3.12. *Ističem negativne stvari u medijskim sadržajima*; 3.13. *Objašnjavam djetetu razloge zašto određeni medijski lik čini to što čini*; 3.14. *Procjenjujem prikladnost medijskog sadržaja za dijete*.

### **d) Skala zabrinutosti oko djelovanja medijskih sadržaja na dijete**

Skala zabrinutosti oko djelovanja medijskih sadržaja na dijete preuzeta je od Warren i suradnika (2002), a sastoji se od 6 tvrdnji na koje su sudionici odgovorali uz pomoć Likertove skale od pet stupnjeva (1= uopće nisam zabrinut/a, 2= rijetko sam zabrinut/a, 3= ponekad sam zabrinut/a, 4= često sam zabrinut/a, 5= stalno sam zabrinut/a): 4.1. *Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na mišljenje da je nasilje prihvatljivo*; 4.2. *Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na imitaciju nasilja*; 4.3. *Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja učinilo moje dijete manje osjetljivim na povrjeđivanje ljudi*; 4.4. *Zabrinut/a sam da bi gledanje*

*neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na korištenje psovki i vulgarnih riječi; 4.5. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja prestrašilo moje dijete ili mu izazvalo noćne more; 4.6. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na rizično ponašanje.*

#### **e) Skala stavovi roditelja prema primjeni agresije**

Skalom stavovi roditelja prema primjeni agresije mjerili su se stavovi prema primjeni agresije za rješavanje problema (Dodge i sur., 1994). Od ispitanika se tražilo da na ljestvici od 5 stupnjeva označe u kojoj se mjeri slažu ili ne slažu s deset tvrdnji ( 1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4= uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem): 5.1. *Dopuštam svom djetetu da gleda medijske sadržaje koje u sebi sadrže ubojstva i nasilje;* 5.2. *Kad bi druga djeca u školi/vrtiću zadirkivala moje dijete, dopustio/la bih da se brani fizičkom agresijom;* 5.3. *Kada moje dijete učini nešto loše, razgovor o tome s njim/njom pomaže više od fizičkog kažnjavanja;* 5.4. *Da se moje dijete potuče s drugim djetetom ne bih ga pokušao/la spriječiti jer mora pokazati da se može braniti;* 5.5. *Važno je držati oružje u kući kako bi se obitelj mogla zaštititi;* 5.6. *Ponekad tučnjava može pomoći mojem djetetu da ima bolji odnos s drugom djecom;* 5.7. *Smetalo bi me kad bi moje dijete vidjelo kako jedna odrasla osoba udara drugu u stvarnom životu;* 5.8. *Kad bih saznao/la da je moje dijete udarilo drugo dijete, bio/la bih veoma razočaran/a, bez obzira na razlog;* 5.9. *Ne bih imao/la ništa protiv da moje dijete bude na glasu kao "najopakije" dijete u školi/vrtiću;* 5.10. *Vjerujem da nasilje u medijima ima loš učinak na djecu.*

#### **f) Upitnik o stilovima roditeljstva**

Upitnik o stilovima roditeljstva preuzet je i prilagođen prema skraćenoj verziji upitnika The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (Robinson i sur., 2001). Sastoji se od 32 tvrdnje, a za svaku od njih, roditelj mora obavijestiti o učestalost s kojom on ili ona koristi specifično opisano ponašanje. Upitnik je podijeljen na 3 subskale: autoritativni stil, autoritarni stil i permisivni stil. Upitnik je već korišten u Hrvatskoj (Vučković i sur., 2019), pri čemu su utvrđeni zadovoljavajući koeficijenti pouzdanosti Cronbach alfa za autoritativni ( $\alpha = .86$ ), autoritarni ( $\alpha = .82$ ) i permisivni ( $\alpha = .64$ ) stil roditeljstva. Sudionici su odgovarali upisivanjem broja na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva (1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = često, 5 = uvijek, 0= nemam supružnika) za sebe i za supružnika: 6.1. *Osjetljiv(a) sam/je na djetetove osjećaje ili potrebe;* 6.2. *Koristi(m) fizičko kažnjavanje kao oblik discipliniranja našeg djeteta;*

6.3. *Uzima(m) u obzir djetetove želje prije nego ga zatraži(m) da nešto učini;* 6.4. *Kada dijete pita zašto mora poslušati, kaže(m): „Zato što sam ja tako rekao“, ili „Ja sam tvoj roditelj i želim da to učiniš“;* 6.5. *Objašnjava(m) djetetu kako se osjećamo kada se dijete dobro ili loše ponaša;* 6.6. *Udari(m) dijete kada je neposlušno;* 6.7. *Potiče(m) dijete da govori o svojim problemima;* 6.8. *Teško mi(mu) je disciplinirati dijete;* 6.9. *Ohrabruje(m) dijete da se slobodno izrazi čak i kada se ne slaže s roditeljima;* 6.10. *Kažnjava(m) dijete oduzimanjem privilegija uz malo ili nimalo objašnjenja;* 6.11. *Objašnjava(m) razloge za pravila ponašanja;* 6.12. *Pruž(a)m utjehu i razumijevanje kada je dijete uznemireno;* 6.13. *Viče(m) na dijete kada se loše ponaša;* 6.14. *Pohvaljuje(m) dijete kada se dobro ponaša;* 6.15. *Popušta(m) djetetu kada se loše ponaša;* 6.16. *Bijesni(m) na dijete;* 6.17. *Prijeti(m) kaznom djetetu češće nego li ju provedem;* 6.18. *Uzima(m) u obzir djetetove želje pri izradi obiteljskih planova;* 6.19. *Zgrabi(m) dijete kada je neposlušno;* 6.20. *Izriče(m) kazne djetetu, ali ih ne izvršava(m);* 6.21. *Poštuje(m) djetetovo mišljenje i ohrabruje(m) ga u njegovom izražavanju;* 6.22. *Dopušta(m) djetetu da predlaže obiteljska pravila;* 6.23. *Grdi(m) i kritizira(m) dijete kako bi se poboljšalo;* 6.24. *Sklon/a sam /je razmaziti dijete;* 6.25. *Objašnjava(m) razloge zašto se pravila trebaju poštovati;* 6.26. *Koristi(m) prijatne kao oblik kazne s malo ili nimalo opravdanja;* 6.27. *Ima(m) emocionalno ugodne trenutke s djetetom;* 6.28. *Kažnjava(m) dijete tako što ga ostavi(m) negdje samo s malo ili nimalo objašnjenja;* 6.29. *Ohrabruje(m) dijete da razgovara i shvati posljedice svog ponašanja;* 6.30. *Grdi(m) i kritizira(m) dijete kada njegovo ponašanje ne zadovoljava naša očekivanja;* 6.31. *Objašnjava(m) djetetu posljedice njegovog ponašanja;* 6.32. *Šamara(m) dijete kada se loše ponaša.*

#### **g) Skala privrženosti roditelj-dijete**

Skala privrženost između roditelja i djeteta preuzeta je od Thornberry i suradnika (1991) i sastoji se od 11 tvrdnji koje mjere stupanj topline i nedostatka neprijateljstva u odnosu roditelj-dijete. Od ispitanika se tražilo da, koristeći Likertovu ljestvicu od 5 stupnjeva (1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = često, 5 = uvijek), odrede koliko često se sljedeće tvrdnje odnose na njih: 7.1. *Dobro se slažem sa svojim djetetom;* 7.2. *Stvarno mogu vjerovati svojem djetetu;* 7.3. *Jednostavno ne razumijem svoje dijete;* 7.4. *Moje dijete je prezahtjevno;* 7.5. *Stvarno uživam sa svojim djetetom;* 7.6. *Dijete ometa moje aktivnosti;* 7.7. *Mislim da je moje dijete sjajno;* 7.8. *Osjećam veliku ljutnju prema svojem djetetu;* 7.9. *Osjećam se nasilno prema svojem djetetu;* 7.10 *Osjećam se ponosno na svoje dijete;* 7.11. *Želim da je moje dijete više kao druga djeca koju znam.*

## **h) Upitnik kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove**

Za mjerenje kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove prilagođen je multidimenzionalni upitnik roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (Manz i sur., 2004). Korišteni upitnik činile su ukupno 22 tvrdnje, odnosno dvije subskale - komunikacija roditelja s odgojno-obrazovnom ustanovom i uključenost roditelja u rad odgojno-obrazovne ustanove. Ispitanici su podatke davali zaokruživanjem jednog broja na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva (1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = često, 5 = uvijek): 8.1. *Pohađam roditeljske sastanke i informacije;* 8.2. *Obraćam se učitelju ili drugom stručnom osoblju radi dobivanja informacija;* 8.3. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o dnevnoj rutini u vrtiću/školi;* 8.4. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o pravilima ponašanja u odgojnoj skupini/razredu;* 8.5. *Kontaktiram odgojitelja/učitelja ako sam zabrinut/a zbog nečega što je dijete reklo;* 8.6. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim odnosima s drugom djecom u vrtiću/školi;* 8.7. *Razmjenjujem poruke s odgojiteljem/učiteljem o djetetu ili aktivnostima;* 8.8. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim postignućima;* 8.9. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim poteškoćama u vrtiću/školi;* 8.10. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem oko onoga na čemu dijete treba raditi kod kuće;* 8.11. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o privatnim problemima, ako su važne za vrtić/školu;* 8.12. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o disciplinskim pitanjima;* 8.13. *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem telefonom ili mobitelom o djetetu;* 8.14. *Predlažem nastavne aktivnosti ili izlete odgojitelju/učitelju;* 8.15. *Vodim dijete u vrtić/školu;* 8.16. *Sudjelujem u aktivnostima prikupljanja sredstava u školi ili vrtiću;* 8.17. *Idem na školske izlete;* 8.18. *Dogovaram igranje s djecom iz odgojne skupine/razreda;* 8.19. *Razgovaram s drugim roditeljima o sastancima i događajima u vrtiću/školi;* 8.20. *Idem po dijete u vrtić/školu;* 8.21. *Kao roditelji u vrtiću/školi pružamo si međusobnu podršku;* 8.22. *Družimo se s drugim obiteljima djece iz vrtića/škole).*

## **i) Upitnik o odnosu sa susjedima**

Upitnik o odnosu sa susjedima prilagođen je prema upitniku Community Support – Chicago Youth Development Study (Tolan i sur., 2001, prema Dahlberg i sur., 2005) i sastoji se od 5 tvrdnji kojima se mjere koliko se ispitanici osjećaju ugodno s ljudima u svom susjedstvu, traže njihov savjet i komuniciraju s njima. Od ispitanika se tražilo da, uz pomoć Likertove skale od 5 stupnjeva (1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4= uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem) procijene svoj odnos sa susjedima: 9.1. *Posjećujem svoje susjede u njihovom domu;* 9.2. *U slučaju da mi treba savjet oko nečega,*

*moгу se obratiti nekome u susjedstvu; 9.3. Redovito se zaustavljam kako bih popričao s ljudima u mojem susjedstvu; 9.4. Znam većinu imena ljudi u svojem susjedstvu; 9.5. Osjećao/la bih se neugodno ako bih trebao posuditi nešto od susjeda.*

#### **j) Upitnik uočenih problema susjedstva**

Deseti dio upitnika je činilo 13 tvrdnji za koje su ispitanici trebali odrediti koliko su karakteristične za njihovo susjedstvo, koristeći pri tome Likertovu skalu od 5 stupnjeva (1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4= uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem). Iz originalne skale od 14 tvrdnji (Tolan i sur., 2001, prema Dahlberg i sur., 2005) izbačena je tvrdnja koja se ticala postojanja bandi s obzirom da organizirane bande nisu pojava karakteristična za hrvatsko podneblje. Tvrdnje u upitniku bile su sljedeće: 10.1. *Priljavi ili neuređeni prilazi kućama ili zgradama;* 10.2. *Javni park u susjedstvu ili njegovoj blizini;* 10.3. *Prazna zemljišta;* 10.4. *Jutarnja buka;* 10.5. *Večernja buka;* 10.6. *Napuštene ili razrušene kuće;* 10.7. *Vandalizam;* 10.8. *Provale;* 10.9. *Beskućništvo;* 10.10. *Grafiti;* 10.11. *Droga;* 10.12. *Nasilni zločini;* 10.13. *U posljednjih nekoliko godina povećala se stopa kriminala u mojem susjedstvu.*

#### **k) Upitnik straha od kriminala**

Upitnikom straha od kriminala tražila se procjena straha ispitanika da će biti žrtva kriminala u svom domu i/ili susjedstvu (Gorman-Smith i sur., 2000, prema Dahlberg i sur., 2005). Procjena je vršena Likertovom skalom od 5 stupnjeva (1= uopće se ne bojim, 2= rijetko se bojim, 3= ponekad se bojim, 4= često se bojim, 5= stalno se bojim). Upitnik su činile 4 tvrdnje: 11.1. *Bojim se napada ili pljačke u svojoj kući ili stanu;* 11.2. *Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva tijekom dana;* 11.3. *Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva kada sam sam/a tijekom noći;* 11.4. *Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva kada sam u društvu tijekom noći.*

#### **l) Upitnik zadovoljstva radnom sredinom**

Upitnik zadovoljstva radnom sredinom ispunjavali su samo ispitanici koji su bili stalno zaposleni, a sastoji se od 14 tvrdnji kojima se ispituju stavovi o radnoj sredini. Upitnik je već korišten u Hrvatskoj (Livazović i Bojčić, 2021), pri čemu je utvrđen visok koeficijent pouzdanosti Cronbach-alpha ( $\alpha = .94$ ). Ispitanici su na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4=

uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem) procjenjivali razinu slaganja s navedenim tvrdnjama: 12.1. *Dobro se slažem sa svojim kolegama i nadređenima;* 12.2. *Mogu razgovarati o svojim problemima s kolegama i nadređenima;* 12.3. *Osjećam se prihvaćeno u radnom kolektivu od strane kolega i nadređenih;* 12.4. *Nadređeni i kolege mi pomažu kada imam problema;* 12.5. *Sukobljavam se s nadređenima i kolegama na radnom mjestu;* 12.6. *Boravak u mojoj radnoj sredini i kolektivu je ugodan;* 12.7. *Volim vlastito radno mjesto i kolege;* 12.8. *Važno mi je kakav status imam u radnoj sredini;* 12.9. *Sretan/na sam odabirom vlastite profesije i radnim mjestom;* 12.10. *Moja radna sredina i kolektiv mi pružaju podršku u radu i cjeloživotnom obrazovanju;* 12.11. *S nadređenima i kolegama se lako dogovorim i zajedno donosimo odluke;* 12.12. *Trudim se na radnom mjestu i profesionalni uspjeh mi je jako važan;* 12.13. *Osjećam privrženost vlastitoj profesiji i radnom mjestu;* 12.14. *Posao i radno mjesto mi predstavljaju veliki problem.*

### **Skala za utvrđivanje sociometrijskog statusa na temelju procjena vršnjaka**

U drugom dijelu istraživanja korištena je metoda skale procjene, za koju su Asher i suradnici (1979) utvrdili test-retest pouzdanost od .81 u razdoblju od četiri tjedna između dvaju mjerenja. Skala je namijenjena djeci predškolske dobi i već je korištena u istraživanjima u Hrvatskoj (Cakić i Živčić-Bećirević, 2009). Djeci su postavljena dva pitanja na temelju kojih su procjenjivala vršnjake (*S kime se voliš igrati?* i *Tko udara/grize/čupa/štipa/gađa drugu djecu?*), a oba pitanja su u skladu s relevantnom literaturom (Gazelle i suradnici, 2015). Djeca su razvrstavala imena i prezima svojih vršnjaka u tri kutije (sa sretnim, neutralnim i tužnim izrazom lica). Uz njih, korišten je protokol za bilježenje socijalnih nominacija djece te omiljenih medijskih sadržaja djece. Protokol su činile ukupno 3 tablice. U prvom stupcu prve tablice je abecednim redom u svakoj ćeliji nevedeno ime i prezime djeteta te njegov/njezin datum rođenja. Datum rođena korišten je kako bi se uparili rezultati drugog dijela istraživanja s odgovarajućim anketnim upitnicima. U gornjem redu su se abecednim redom u svakoj ćeliji navodili ime i prezime djeteta. U prvom stupcu i redu druge tablice su se abecednim redom u svakoj ćeliji navodili samo ime i prezime djeteta. U prvoj tablici prikupljali su se odgovori na pitanje: *S kime se voliš igrati?* Za svaku pozitivnu nominaciju (sretno lice) nominiranom djetetu upisivao se broj 3 u stupcu kod njegovog imena i prezimena, za svaku neutralnu nominaciju (lice neutralna izraza) nominiranom djetetu upisivao se broj 2, a za svaku negativnu nominaciju (tužno lice) nominiranom se djetetu upisivao broj 1. Veći zbroj bodova označavao je veću prihvaćenost djeteta u vršnjačkoj skupini. U drugoj tablici prikupljali su se odgovori na pitanje: *Tko udara/grize/čupa/štipa/gađa drugu djecu?* Za svaku pozitivnu nominaciju (sretno lice)



nominiranom djetetu se upisivao broj 1 u stupcu kod njegovog imena i prezimena. Za svaku neutralnu nominaciju (lice neutralna izraza) nominiranom djetetu se upisivao broj 2, a za svaku negativnu nominaciju (tužno lice) nominiranom se djetetu upisivao broj 3. Veći zbroj bodova označavao je učestalije fizički agresivno ponašanje. Kako bi bili usporedivi između različitih skupina, rezultati nominacija morali su se standardizirati kako bi se uklonio utjecaj veličine razrednog odjela ili vrtičke skupine (Gazelle i sur., 2015). Najjednostavniji način za to su proporcije. Međutim, njima se ne uzima u obzir heterogenost na razini skupine u broju nominacija (ili ocjena). Stoga su nakon prikupljanja podataka prosječne vrijednosti procjena prihvaćenosti djece u skupini/razredu te procjene fizički agresivnog ponašanja djece pretvorene u z-vrijednosti.

U trećoj tablici je u svakom redu upisano ime i prezime djeteta te naziv najdražih crtanih i igranih filmova, emisija ili videoigara koje je navelo. Navedeni medijski sadržaji su u trećem dijelu istraživanja procjenjeni uz pomoć *Skale za procjenu fizičke agresivnosti medijskog sadržaja* od 0 do 12. Nula je označavala izostanak fizičke agresije (npr. animirana serija Profesor Baltazar), dok je ocjena 12 označavala učestali i realistični prikaz fizičke agresije (npr. igrani film Osvetnici). Pri analizi je ulogu igralo tko čini agresiju. Agresija ljudskih likova smatrana je težom jer se očekuje da će se djeca lakše identificirati s ljudskim likovima, nego s neljudskim. Učestalo i redovito fizički agresivno ponašanje u medijskom sadržaju također je imalo utjecaj na visinu ocjene sadržaja, kao i je li riječ o manjoj agresiji (fizička komedija) ili velikoj agresiji (borba s namjerom nanošenja štete). Ova skala već je korištena u istraživanjima Busching i suradnika (2015) te Jamnik i DiLalla (2018).

### **3.6. Postupak**

Istraživanje se sastojalo od tri dijela, (1) ispunjavanja anketnog upitnika od strane roditelja djeteta, (2) intervju s djecom te (3) analize medijskih sadržaja koje su djeca navela kao svoje omiljene. Sredinom studenog 2022. godine kontaktirane su 3 osnovne škole i 3 dječja vrtića te su održani sastanci s njihovim ravnateljima na kojima je dobivena suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Uslijedili su sastanci sa stručnim suradnicima kojima je objašnjen cilj i način provedbe istraživanja. Dio stručnih suradnika organizirao je poseban roditeljski sastanak na kojima su roditelji dali suglasnost za sudjelovanje njihove djece u istraživanju i ispunili anketni upitnik, dok je dio suradnika organizirao roditeljski sastanak na kojima su roditelji dali suglasnost za sudjelovanje njihove djece u istraživanju, ali su upitnik ponijeli doma, ispunili ga te vratili stručnom suradniku nakon nekoliko dana. Anketni su upitnici u velikoj mjeri uredno

ispunjeni. Manji propusti primijećeni su kod nekoliko ispitanika gdje se radilo o neispunjenom pitanju, što se kod statističke obrade izostavljalo u skladu sa statističkim pravilima. Dobiveni podaci uneseni su u statistički program za računalnu obradu podataka (SPSS) te analizirani odgovarajućim statističkim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike.

Nakon dobivanja suglasnosti za sudjelovanje djece, stručni suradnici krenuli su s intervjuima djece, odnosno drugim dijelom istraživanja. Zbog dugotrajnog izostanka iz odgojno-obrazovne ustanove, manji broj djece za koje je dobivena suglasnost roditelja nije sudjelovao u drugom dijelu istraživanja. Prvi rezultati dobiveni su sredinom siječnja 2023. godine te je tada započeo treći dio istraživanja, odnosno analiza omiljenih medijskih sadržaja. Zbog priprema božićnih priredbi, zimskih praznika, odlaska na skijanje te velikog broja respiratornih bolesti među djecom, prikupljanje podataka u drugom dijelu istraživanja završeno je krajem ožujka 2023. godine.

Analiza medijskih sadržaja, treći dio istraživanja, započela je polovicom siječnja te je trajala do prve polovice travnja 2023. godine. Ukupno su djeca navela 190 različitih medijskih sadržaja (Prilog 5). Navedeni filmovi su sadržajno i strukturno detaljno analizirani, kod navedenih serija i serijala sadržajno je analizirano 3 do 4 epizode, a sadržaj videoigara analiziran je u trajanju od minimalno 2 sata radnje ili sadržaja, pri čemu su neke igrane i znatno više jer su se određene mogućnosti igre otključavale tek sa značajnijim vremenskim igranjem (npr. strateška igra Dragon City Mobile).

## IV. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 4.1. Faktorska analiza instrumenata

Radi provjere faktorske strukture *Skale fizički agresivnog ponašanja djeteta* provedena je analiza glavnih komponenti. Prije provjere faktorske strukture provjerena je distribucija 8 čestica koje su činile skalu. S obzirom da nijedna čestica nije imala normalnu distribuciju primijenjena je analiza glavnih komponenti (engl. principal component analysis ili kraće PCA). Naime, Pituch i Stevens (2016) navode kako za PCA ne postoji pretpostavka multivarijatne ili univarijatne normalne distribucije podataka. Nadalje, Jolliffe i Cadima (2016) navode da, iako se za inferencijske svrhe obično pretpostavlja viševarijantna normalna distribucija podataka, PCA kao deskriptivni alat ne treba distribucijske pretpostavke te je kao takav u velikoj mjeri prilagodljiva istraživačka metoda koja se može koristiti na numeričkim podacima različitih vrsta. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,788$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=1171,785$ ,  $ss=28$ ,  $p<,001$ ). Analiza je provedena kosokutnom rotacijom jer je unutarfaktorska interkorelacija između komponenti prelazila vrijednost od 0,32 ( $r=0,43$ ). Identificirane su dvije komponente koje su zadovoljavale Kaiserov kriterij (karakteristični korijen veći od jedan). Njima je objašnjeno 60,22% varijance, pri čemu prva komponenta objašnjava 44,85%, druga 15,37% varijance. Prema Cattellovom Scree plot testu također su identificirane dvije komponente. Prva komponenta sastoji se od 4 čestice i nazvana je *Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima*, a druga komponenta, koja se također sastoji od 4 tvrdnje, nazvana je *Fizički agresivno ponašanje prema drugima*. Radi provjere pouzdanosti *Skale fizički agresivnog ponašanja* korišten je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha te je dobivena visoka pouzdanost ( $\alpha=0,81$ ). Pouzdanost prve komponente bila je visoka ( $\alpha=0,82$ ), dok je pouzdanost druge komponente bila zadovoljavajuća ( $\alpha=0,65$ ).

**Tablica 6** Faktorska analiza *Skale fizički agresivnog ponašanja djeteta* (N=395)

Komponenta	Čestica	Komponenta	
		1	2
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	Udara/grize/čupa/štupa/gađa drugu djecu	,928	
	Započinje tučnjave s drugom djecom	,905	
	Gura drugu djecu kako bi dobio/la što želi	,725	
	Drugo djeci uzima igračke i stvari	,681	
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	Fizički napada ljude		,741
	Sudjeluje u tučnjavama		,728
	Uništava tuđe stvari		,674
	Okrutnost ili maltretiranje drugih		,649
	<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>44,85</b>	<b>15,37</b>
	<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,82</b>	<b>0,65</b>
	<b>N čestica</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Radi provjere faktorske strukture *Skale regulacije konzumacije medijskih sadržaja* ispitana je normalnost distribucije 14 čestica koje su činile skalu. Nijedna čestica nije imala normalnu distribuciju (vrijednost Shapiro-Wilk testa je manja od 0,05), a jedna čestica (*Ako dijete gleda neprikladne medijske sadržaje tražim da ih prebaci ili ugasi*) imala je apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti veće od tri, a indeksa spljoštenosti veće od deset. Prije provođenja analize glavnih komponenti isključena je jedna čestica (*Ne određujem medijske sadržaje koje dijete smije gledati*) zbog nejasnoće (odgovori su bili na ljestvici od *nikad* do *uvijek*). Nakon prve analize i pregleda unutarfaktorskih interkorelacija, uočeno je kako jedna čestica (*Ako dijete gleda neprikladne medijske sadržaje tražim da ih prebaci ili ugasi*) ima unutarfaktorsku interkorelaciju manju od 0,20 te je zbog toga izostavljena iz analize. Izostavljanjem te čestice, stečeni su uvjeti za faktorsku analizu jer se prema Kline (2005) distribucija može smatrati

normalnom ako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,812$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=1561,403$ ,  $ss=66$ ,  $p<,001$ ). Unutarfaktorska interkorelacija između faktora nije prelazila vrijednost od  $0,32$  ( $r=-0,23$ ) pa je u daljnjoj analizi korištena ortogonalna rotacija. Identificirane su tri komponente koje su zadovoljavale Kaiserov kriterij te je njima objašnjeno  $61,06\%$  varijance. Cattellov Scree plot test također je identificirano tri komponente. Međutim, jedna čestica (*Nadzirem koje programe ili videozapise moje djetete gleda, koje aplikacije koristi, koje videoigre igra*) iskazivala je saturaciju na dvije komponente te je isključena iz daljnje analize. Provedena je nova analiza korištenjem ortogonalne rotacije. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,788$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=1368,54$ ,  $ss=55$ ,  $p<,001$ ). Kaiserovim kriterijem te analizom Cattellovog Scree plot testa identificirane su tri komponente. Ukupno je objašnjeno  $62,51\%$  varijance. Prva komponenta objašnjava  $34,84\%$  varijance, druga objašnjava  $14,85\%$ , a treća komponenta objašnjava  $12,82\%$  varijance. Prvu komponentu čine 4 čestice i nazvana je *Aktivna medijacija medijskih sadržaja*. Drugu komponentu također čine 4 čestice i nazvana je *Restriktivna medijacija medijskih sadržaja*. Treću komponentu čine 3 čestice i nazvana je *Zajednička konzumacija medijskih sadržaja*. Radi provjere pouzdanosti *Skale regulacije konzumacije medijskih sadržaja* korišten je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha te je dobivena visoka pouzdanost ( $\alpha=0,81$ ). Za sve tri komponente dobivena je zadovoljavajuća pouzdanost.

**Tablica 7** Faktorska analiza *Skale regulacije konzumacije medijskih sadržaja* (N=385)

Komponenta	Čestica	Komponenta		
		1	2	3
Aktivna medijacija medijskih sadržaja	Objašnjavam djetetu razloge zašto određeni medijski lik čini to što čini	,804		
	Ističem pozitivne stvari u medijskim sadržajima	,775		
	Ističem negativne stvari u medijskim sadržajima	,771		
	Pokušavam pomoći djetetu u razumijevanju onoga što se događa na ekranu	,666		
Restriktivna medijacija medijskih sadržaja	Određujem vrijeme u kojem dijete smije koristiti medije		,898	
	Određujem koliko vremena dnevno dijete smije provesti pred ekranom		,859	
	Nadzirem koje programe ili videozapise moje dijete gleda, koje aplikacije koristi, koje videoigre igra		,593	
	Zabranjujem djetetu gledanje određenih medijskih sadržaja		,576	
Zajednička konzumacija medijskih sadržaja	Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje jer dijete to traži			,833
	Zajedno s djetetom konzumiram određene medijske sadržaje (igramo videoigre, gledamo televiziju...)			,754
	Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje na moju inicijativu			,738
	<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>34,84</b>	<b>14,85</b>	<b>12,82</b>
	<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,79</b>	<b>0,77</b>	<b>0,71</b>
	<b>N čestica</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Radi provjere faktorske strukture *Skale zabrinutosti oko djelovanja medijskih sadržaja* na dijete ispitana je normalnost distribucije 6 čestica koje su činile skalu. Provjerom normalnosti distribucije utvrđeno je da je čestice nisu normalno distribuirane. Nakon uvida u indekse asimetričnosti i spljoštenosti, uočeno je kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Nakon prve analize i pregleda unutarfaktorskih interkorelacija, uočeno je kako jedna čestica (*Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na imitaciju nasilja*) s tri druge čestice ima unutarfaktorsku interkorelaciju veću od 0,80 te je zbog toga izostavljena iz analize. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,891$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=1620,157$ ,  $ss=10$ ,  $p<,001$ ). S obzirom na pretpostavku da su unutarfaktorske interkorelacije među faktorima veće od 0,3, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Identificirana je jedna komponenta koja je zadovoljavala Kaiserov kriterij, a isto je dobiveno Cattellovim Scree plot testom. Njome je objašnjeno 78,76% varijance. Radi provjere pouzdanosti *Skale zabrinutosti oko djelovanja medijskih sadržaja na dijete* korišten je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha te je dobivena visoka pouzdanost ( $\alpha=0,93$ ).

**Tablica 8** Faktorska analiza *Skale zabrinutosti oko djelovanja medijskih sadržaja na dijete*  
(N=398)

Čestica	Komponenta
	1
Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na rizično ponašanje	,921
Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja učinilo moje dijete manje osjetljivim na povrjeđivanje ljudi	,909
Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na mišljenje da je nasilje prihvatljivo	,881
Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na korištenje psovki i vulgarnih riječi	,873
Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja prestrašilo moje dijete ili mu izazvalo noćne more	,852
<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>78,76</b>
<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,93</b>
<b>N čestica</b>	<b>5</b>

*Upitnik o stilovima roditeljstva* (Robinson i sur., 2001) sastoji se od 3 subskale te je već korišten i validiran u Hrvatskoj, pri čemu su Vučković i suradnici (2019) utvrdili visoki koeficijent pouzdanosti Cronbach alfa za autoritativni ( $\alpha = ,86$ ) i autoritarni ( $\alpha = ,82$ ) te zadovoljavajući koeficijent za permisivni stil roditeljstva ( $\alpha = ,64$ ). Upitnik se sastojao od 32 čestice. Prvu komponentu činilo je 15 čestica i njome se mjerio autoritativni stil roditeljstva. Komponenta je dodatno podijeljena na 3 varijable (povezanosti, regulacije, pružanja autotonije), pri čemu je svaku varijablu činilo 5 čestica. Drugu komponentu činilo je 12 čestica te se njome mjerio autoritarni stil roditeljstva. Druga komponenta je također dodatno podijeljena na 3 varijable (fizičko kažnjavanje, verbalno neprijateljstvo, neopravdavanje kazne), pri čemu su svaku varijablu činile 4 čestice. Treću komponentu činilo je 5 čestica te se njome mjerio permisivni stil roditeljstva. Sudionici su na tvrdnje odgovorali upisivanjem broja (1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = često, 5 = uvijek) za sebe i za supružnika. Ukoliko nisu imali supružnika upisivali su broj 0.

Radi provjere faktorske strukture *Skale privrženosti roditelj-dijete* ispitana je normalnost distribucije 11 čestica koje su činile skalu. S obzirom da nijedna čestica nije imala normalnu distribuciju primijenjena je analiza glavnih komponenti. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,828$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=869,342$ ,  $ss=55$ ,  $p<,001$ ). Unutarfaktorska interkorelacija između faktora nije prelazila vrijednost od 0,32 ( $r=-0,17$ ) pa je u daljnjoj analizi korištena ortogonalna rotacija. Identificirane su tri komponente koja su zadovoljavale Kaiserov kriterij. Time je objašnjeno 54,15% varijance, od čega je prva komponenta objašnjavala 33,26%, druga 11,14%, a treća 9,75% varijance. Međutim, prema Cattellovom Scree plot testu identificirane su dvije komponente te je zbog toga broj komponenti ograničen na 2. Analiza je provedena kosokutnom rotacijom jer je unutarfaktorska interkorelacija između komponenti prelazila vrijednost od 0,32 ( $r=0,39$ ). Nakon analize, jedna čestica iskazivala je saturaciju na obje komponente te je isključena iz daljnje analize (*Osjećam se nasilno prema svojem djetetu*). Nakon nove analize, provedene kosokutnom rotacijom, dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,815$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=738,120$ ,  $ss=45$ ,  $p<,001$ ). Ponovno su identificirane tri komponente koja su zadovoljavale Kaiserov kriterij. Time je objašnjeno 55,92% varijance, od čega je prva komponenta objašnjavala 33,62%, druga 12,21%, a treća 10,09% varijance. Ponovno su prema Cattellovom Scree plot testu identificirane dvije komponente te je zbog toga broj komponenti ograničen na 2. Nova analiza je provedena kosokutnom rotacijom jer je unutarfaktorska interkorelacija između komponenti



prelazila vrijednost od 0,32 ( $r=0,36$ ). Dvije zadržane komponente objasnile su ukupno 45.84% varijance, od čega prva komponenta objašnjava 33.62% varijance, a druga 12.22% varijance. Obje komponente sastoje se od 5 tvrdnji, prva je nazvana *Toplina u odnosu s djetetom*, a druga *Izostanak neprijateljstva prema djetetu*. Radi provjere pouzdanosti *Skale privrženosti roditelj-dijete* korišten je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha te je dobivena zadovoljavajuća pouzdanost ( $\alpha=0,75$ ). Pouzdanost prve komponente bila je  $\alpha=0,71$ , dok je pouzdanost druge komponente bila  $\alpha=0,61$ , što ukazuje na nisku ograničenu pouzdanost.

**Tablica 9** Faktorska analiza *Skale privrženosti roditelj-dijete* (N=377)

Komponenta	Čestica	Komponenta	
		1	2
Toplina u odnosu s djetetom	Osjećam se ponosno na svoje dijete	,815	
	Mislim da je moje dijete sjajno	,764	
	Stvarno uživam sa svojim djetetom	,642	
	Stvarno mogu vjerovati svojem djetetu	,580	
	Dobro se slažem sa svojim djetetom	,498	
Izostanak neprijateljstva prema djetetu	Osjećam veliku ljutnju prema svojem djetetu		,696
	Želim da je moje dijete više kao druga djeca koju znam		,646
	Jednostavno ne razumijem svoje dijete		,644
	Dijete ometa moje aktivnosti		,572
	Moje dijete je prezahajevno		,456
	<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>33.62</b>	<b>12.22</b>
	<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,71</b>	<b>0,61</b>
	<b>N čestica</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Radi provjere faktorske strukture *Skale kvalitete komunikacije i odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove* ispitana je normalnost distribucije 22 čestice koje su činile skalu. Nijedna čestica nije imala normalnu distribuciju te je primijenjena analiza glavnih komponenti. S obzirom na visoku unutarfaktorsku interkorelaciju (iznad 0,8) iz analize su izostavljene 3

čestice (*Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o dnevnoj rutini, Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim poteškoćama u vrtiću/školi, Vodim dijete u vrtić/školu*) koje se sadržajno preklapaju s drugim česticama (*Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o pravilima ponašanja u odgojnoj skupini/razredu, Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim postignućima, Idem po dijete u vrtić/školu*). Nakon pregleda unutarfaktorskih interkorelacija izostavljena je jedna čestica zbog unutarfaktorske interkorelacije manje od 0,20 (*Idem po dijete u vrtić/školu*). Nakon naknadne analize koja je uključivala 18 čestica, 3 čestice su iskazivale saturaciju na obje komponente te su isključene iz daljnje analize (*Pohađam roditeljske sastanke i informacije, Predlažem nastavne aktivnosti ili izlete odgojitelju/učitelju, Idem na školske izlete*). Nakon nove analize, provedene kosokutnom rotacijom, dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,92$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=3246,978$ ,  $ss=105$ ,  $p<,001$ ). Identificirane su 2 komponente koje su zadovoljavale Kaiserov kriterij. Prema Cattellovom Scree plot testu također su identificirane dvije komponente. Time je objašnjeno 60,16% varijance, od čega je prva komponenta objašnjavala 48,48%, a druga 11,68% varijance. Prva komponenta *Komunikacija roditelja s odgojno-obrazovnom ustanovom* sastoji se od 10 čestica te ima visok koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha ( $\alpha=0,93$ ). Druga komponenta *Komunikacija i odnos s drugim roditeljima iz odgojno-obrazovne ustanove* sastoji se od 5 čestica te ima zadovoljavajući koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha ( $\alpha=0,79$ ). Za *Skalu kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove* utvrđen je visok koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha ( $\alpha=0,92$ ).

**Tablica 10** Faktorska analiza *Skale kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove* (N=369)

Komponenta	Čestica	Komponenta	
		1	2
Komunikacija roditelja s odgojno-obrazovnom ustanovom	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim odnosima s drugom djecom u vrtiću/školi	,819	
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim postignućima	,817	
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o pravilima ponašanja u odgojnoj skupini/razredu	,816	
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem oko onoga na čemu dijete treba raditi kod kuće	,772	
	Kontaktiram odgojitelja/učitelja ako sam zabrinut/a zbog nečega što je dijete reklo	,766	
	Razmjenjujem poruke s odgojiteljem/učiteljem o djetetu ili aktivnostima	,765	
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o disciplinskim pitanjima	,755	
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o privatnim problemima, ako su važni za vrtić/školu	,731	
	Obraćam se učitelju ili drugom stručnom osoblju radi dobivanja informacija	,678	
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem telefonom ili mobitelom o djetetu/	,627	
Komunikacija i odnos s drugim roditeljima iz odgojno-obrazovne ustanove	Razgovaram s drugim roditeljima o sastancima i događajima u vrtiću/školi		,784
	Družimo se s drugim obiteljima djece iz vrtića/škole		,782
	Dogovaram igranje s djecom iz odgojne skupine/razreda		,749
	Kao roditelji u vrtiću/školi pružamo si međusobnu podršku		,730
	Sudjelujem u aktivnostima prikupljanja sredstava u školi ili vrtiću		,519
	<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>48,48</b>	<b>11,68</b>
	<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,93</b>	<b>0,79</b>
	<b>N čestica</b>	<b>10</b>	<b>5</b>

Radi provjere faktorske strukture *Skale odnosa sa susjedima* ispitana je normalnost distribucije 5 čestica koje su činile skalu. Provjerom normalnosti distribucije utvrđeno je da je čestice nisu normalno distribuirane. Nakon uvida u indekse asimetričnosti i spljoštenosti, uočeno je kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Nakon prve analize isključena je jedna čestica (*Osjećao/la bih se neugodno ako bih trebao/la posuditi nešto od susjeda*) zbog sadržajnog neuklapanja u predloženi model. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,743$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=472,283$ ,  $ss=6$ ,  $p<,001$ ). S obzirom na pretpostavku da su unutarfaktorske interkorelacije među faktorima veće od 0,3, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Identificirana je jedna komponenta koja je zadovoljavala Kaiserov kriterij, a isto je dobiveno Cattellovim Scree plot testom. Njome je objašnjeno 61,34% varijance. Radi provjere pouzdanosti skale korišten je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha te je dobivena zadovoljavajuća pouzdanost ( $\alpha=0,78$ ).

**Tablica 11** Faktorska analiza *Skale odnosa sa susjedima* (N=394)

Čestica	Komponenta
	1
Redovito se zaustavljam kako bih popričao s ljudima u mojem susjedstvu	,842
U slučaju da mi treba savjet oko nečega, mogu se obratiti nekome u susjedstvu	,822
Posjećujem svoje susjede u njihovom domu	,749
Znam većinu imena ljudi u svojem susjedstvu	,712
<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>61,34</b>
<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,78</b>
<b>N čestica</b>	<b>4</b>

Radi provjere faktorske strukture *Skale uočenih problema u susjedstvu* ispitana je normalnost distribucije 13 čestica koje su činile skalu. Nijedna čestica nije imala normalnu distribuciju te je stoga primijenjena analiza glavnih komponenti. S obzirom na visoku unutarfaktorsku interkorelaciju (iznad 0,8) i sadržajno preklapanje, iz analize je izostavljena čestica *Večernja buka*, a zadržana čestica *Jutarnja buka*. Još dvije čestice (*Droga* i *Nasilni zločini*) su imale visoku unutarfaktorsku interkorelaciju (iznad 0,8), ali su zadržane s obzirom da im se sadržaji

ne preklapaju. Provedena je nova analiza primjenom ortogonalne rotacije u kojoj su dobivene 3 komponente, pri čemu je treću komponentu činila jedna čestica (*Javni park u susjedstvu ili njegovoj blizini*) te je zbog toga isključena iz daljnje analize. Konačnu skalu činilo je 11 čestica. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,893$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=2610,941$ ,  $ss=55$ ,  $p<,001$ ). Analiza je provedena kosokutnom rotacijom jer je unutarfaktorska interkorelacija između komponenti prelazila vrijednost od 0,32 ( $r=0,51$ ). Identificirane su 2 komponente koja su zadovoljavale Kaiserov kriterij, a broj komponenti zadržan je nakon analize Cattellovog Scree plot testa. Na taj način objašnjeno je 64,31% varijance, pri čemu je prva komponenta objašnjavala 52,43%, a druga komponenta 11,88% varijance. Prva komponenta nazvana je *Kriminal u susjedstvu*, a čini ju 7 čestica s visokim Cronbach-alpha koeficijentom unutarnje konzistencije ( $\alpha=92$ ). Druga komponenta nazvana je *Nepovoljna obilježja susjedstva*, a čine ju 4 čestice sa zadovoljavajućim Cronbach-alpha koeficijentom unutarnje konzistencije ( $\alpha=68$ ). Koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha za *Skalu uočenih problema u susjedstvu* iznosi  $\alpha =88$ .

**Tablica 12** Faktorska analiza *Skala uočenih problema u susjedstvu* (N=385)

Komponenta	Čestica	Komponenta	
		1	2
Kriminal u susjedstvu	Nasilni zločini	,942	
	Droga	,922	
	Grafiti	,890	
	Beskućništvo	,870	
	U posljednjih nekoliko godina povećala se stopa kriminala u mojem susjedstvu	,704	
	Provale	,660	
	Vandalizam	,612	
Nepovoljna obilježja susjedstva	Napuštene ili razrušene kuće		,787
	Prazna zemljišta		,728
	Jutarnja buka		,715
	Prljavi ili neuređeni prilazi kućama ili zgradama		,588
<b>% objašnjenje varijance</b>		<b>52,43</b>	<b>11,88</b>
<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>		<b>0,92</b>	<b>0,68</b>
<b>N čestica</b>		<b>7</b>	<b>4</b>

Radi provjere faktorske strukture *Skale straha od kriminala* ispitana je normalnost distribucije 5 čestica koje su činile skalu. Provjerom normalnosti distribucije utvrđeno je da je čestice nisu normalno distribuirane. Nakon uvida u indekse asimetričnosti i spljoštenosti, uočeno je kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Nakon prve analize i pregleda unutarfaktorskih interkorelacija, uočeno je kako jedna čestica (*Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva kada sam sam/a tijekom noći*) ima unutarfaktorsku interkorelaciju veću od 0,80 s dvije čestice te je zbog toga izostavljena iz analize. Dobivena vrijednost KaiserMeyer-Olkinovog testa iznosila je KMO=0,733, a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=787,975$ ,  $ss=3$ ,  $p<,001$ ). S obzirom na pretpostavku da su unutarfaktorske interkorelacije među komponentama veće od 0,3, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Identificirana je jedna komponenta koja je zadovoljavala Kaiserov kriterij, a isto je dobiveno Cattellovim Scree plot testom. Njome je objašnjeno 83,91% varijance. Radi provjere pouzdanosti *Skale straha od kriminala* korišten je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha te je dobivena visoka pouzdanost ( $\alpha=0,90$ ).

**Tablica 13** Faktorska analiza *Skale straha od kriminala* (N=399)

Čestica	Komponenta
	1
Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva tijekom dana	,940
Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva kada sam u društvu tijekom noći	,905
Bojim se napada ili pljačke u svojoj kući ili stanu	,902
<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>83,91</b>
<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,90</b>
<b>N čestica</b>	<b>3</b>

Radi provjere faktorske strukture *Skale zadovoljstva radnom sredinom* ispitana je normalnost distribucije 14 čestica koje su činile skalu. Provjerom normalnosti distribucije utvrđeno je da čestice nisu normalno distribuirane. Nakon uvida u indekse asimetričnosti i spljoštenosti, uočeno je kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. U prvoj analizi identificirane su 3 komponente, ali su treću činile 2 rekodirane čestice te je stoga izbačena čestica s manjom unutarfaktorskom interkorelacijom

(*Sukobljavam se s nadređenima i kolegama na radnom mjestu*). U drugoj analizi dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa iznosila je  $KMO=0,927$ , a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ( $\chi^2=2593,779$ ,  $ss=78$ ,  $p<,001$ ). S obzirom na pretpostavku da su unutarfaktorske interkorelacije među komponentama veće od 0,3, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Identificirane su dvije komponente koja su zadovoljavale Kaiserov kriterij, a ista struktura potvrđena je analizom Cattellovog Scree plot testa. Ukupno je objašnjeno 67,49% varijance, od čega je prva komponenta objašnjavala 56,66%, a druga komponenta 10,83% varijance. Prva komponenta sastoji se od 7 čestica i nazvana je *Radni kolektiv i međuljudski odnosi*, dok se druga sastoji od 6 čestica i nazvana je *Profesionalno zadovoljstvo i uspjeh*. Radi provjere pouzdanosti korišten je koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach-alpha. Za *Skalu zadovoljstva radnom sredinom* utvrđena je visoka pouzdanost ( $\alpha=0,92$ ), a slični iznosi utvrđeni su za prvu ( $\alpha=0,93$ ) i drugu ( $\alpha=0,85$ ) komponentu skale.

**Tablica 14** Faktorska analiza *Skale zadovoljstva radnom sredinom* (N=274)

Komponenta	Čestica	Komponenta	
		1	2
Radni kolektiv i međuljudski odnosi	Mogu razgovarati o svojim problemima s kolegama i nadređenima	,939	
	Nadređeni i kolege mi pomažu kada imam problema	,911	
	Osjećam se prihvaćeno u radnom kolektivu od strane kolega i nadređenih	,853	
	Dobro se slažem sa svojim kolegama i nadređenima	,800	
	Boravak u mojoj radnoj sredini i kolektivu je ugodan	,773	
	S nadređenima i kolegama se lako dogovorim i zajedno donosimo odluke	,693	
	Volim vlastito radno mjesto i kolege	,549	
Profesionalno zadovoljstvo i uspjeh	Sretan/na sam odabirom vlastite profesije i radnim mjestom		,845
	Osjećam privrženost vlastitoj profesiji i radnom mjestu		,833
	Važno mi je kakav status imam u radnoj sredini		,792
	Trudim se na radnom mjestu i profesionalni uspjeh mi je jako važan		,636
	Moja radna sredina i kolektiv mi pružaju podršku u radu i cjeloživotnom obrazovanju		,541
	Posao i radno mjesto mi predstavljaju veliki problem (rekodirana)		,453
	<b>% objašnjenje varijance</b>	<b>56,66</b>	<b>10,83</b>
	<b>Cronbach alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>0,93</b>	<b>0,85</b>
	<b>N čestica</b>	<b>7</b>	<b>6</b>



## 4.2. Deskriptivna analiza instrumenata

U deskriptivnoj analizi instrumenata za svaki su instrument prikazani podaci o broju ispitanika koji su odgovorili na česticu skale, vrijednost aritmetičkih sredina (M), standardne devijacije (SD) te minimalni (Min) i maksimalni (Max) raspon odgovora.

Pri procjeni djetetovog fizički agresivnog ponašanja većina roditelja (83%) procjenila je kako se ponuđeni oblici fizički agresivnog ponašanja nimalo ne odnose na njihovo dijete, dok je 17% roditelja procjenilo kako se navedena ponašanja donekle ili ponekad odnose na njihovo dijete. Najviša vrijednost ostvarena je na čestici *Drugoj djeci uzima igračke i stvari* (M=1,10), a najmanja na česticama *Fizički napada ljude* i *Započinje tučnjave s drugom djecom* (M=1,03). Ostali podaci prikazani su u Tablici 15.

**Tablica 15** Deskriptivna analiza instrumenta *Skale fizički agresivnog ponašanja djeteta*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	Okrutnost ili maltretiranje drugih	396	1	3	1,06	0,25
	Uništava tuđe stvari	399	1	2	1,04	0,19
	Sudjeluje u tučnjavama	399	1	2	1,04	0,18
	Fizički napada ljude	400	1	2	1,03	0,16
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	Drugoj djeci uzima igračke i stvari	400	1	3	1,10	0,32
	Gura drugu djecu kako bi dobio/la što želi	399	1	3	1,06	0,26
	Udara/grize/čupa/štupa/gađa drugu djecu	400	1	3	1,03	0,18
	Započinje tučnjave s drugom djecom	400	1	3	1,03	0,17

Deskriptivnom analizom *Skale regulacije konzumacije medijskih sadržaja* utvrđeno je kako su najčešće upotrebljavane strategije restriktivne medijacije, dok su najrjeđe primjenjivane strategije zajedničke medijacije. Podaci su prikazani u Tablici 16.

**Tablica 16** Deskriptivna analiza instrumenta *Skale regulacije konzumacije medijskih sadržaja*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Aktivna medijacija medijskih sadržaja	Ističem negativne stvari u medijskim sadržajima	396	1	5	4,18	0,96
	Pokušavam pomoći djetetu u razumijevanju onoga što se događa na ekranu	399	1	5	4,10	0,82
	Objašnjavam djetetu razloge zašto određeni medijski lik čini to što čini	399	1	5	4,09	0,87
	Ističem pozitivne stvari u medijskim sadržajima	399	1	5	4,05	0,91
Restriktivna medijacija medijskih sadržaja	Zabranjujem djetetu gledanje određenih medijskih sadržaja	401	1	5	4,50	0,8
	Nadzirem koje programe ili videozapise moje djetete gleda, koje aplikacije koristi, koje videoigre igra	400	1	5	4,32	0,84
	Određujem koliko vremena dnevno djetete smije provesti pred ekranom	401	1	5	4,12	0,95
	Određujem vrijeme u kojem djetete smije koristiti medije	399	1	5	4,1	0,98
Zajednička konzumacija medijskih sadržaja	Zajedno s djetetom konzumiram određene medijske sadržaje (igramo videoigre, gledamo televiziju...)	400	1	5	3,62	0,84
	Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje jer djetete to traži	400	1	5	3,32	0,86
	Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje na moju inicijativu	400	1	5	3,01	0,92

Deskriptivnom analizom *Skale zabrinutosti roditelja oko djelovanja medijskih sadržaja na djetete* utvrđeno je kako je najviša vrijednost ostvarena na čestici koja se odnosi na zabrinutost da bi neprikladni medijski sadržaji mogli preplašiti djetete ili mu izazvati noćne more ( $M= 3,85$ ), dok je najmanja zabrinutost oko desenzibilizacije na povređivanje ljudi kao posljedice gledanja neprikladnih sadržaja ( $M= 3,37$ ). Ostali podaci prikazani su u Tablici 17.

**Tablica 17** Deskriptivna analiza instrumenta *Skale zabrinutosti oko djelovanja medijskih sadržaja na dijete*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Zabrinutost oko djelovanja medijskih sadržaja	Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja prestrašilo moje dijete ili mu izazvalo noćne more	401	1	5	3,85	1,08
	Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na korištenje psovki i vulgarnih riječi	400	1	5	3,69	1,19
	Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na mišljenje da je nasilje prihvatljivo	401	1	5	3,65	1,12
	Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na rizično ponašanje	400	1	5	3,49	1,25
	Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja učinilo moje dijete manje osjetljivim na povrjeđivanje ljudi	400	1	5	3,37	1,24

Deskriptivnom analizom *Upitnika o stilovima roditeljstva* utvrđeno je kako su majke najveću aritmetičku sredinu ostvarile na komponenti *autoritativni stil* (M=4,31), slijedi komponenta *permisivni stil* (M=2,37), a tek zatim komponenta *autoritarni stil majke* (M=1,95). Kod očeva je ista situacija, ali su ostvarene vrijednosti na komponentama nešto niže: *autoritativni stil* (M=4,11), *permisivni stil* (M=2,28) *autoritarni roditeljski stil oca* (M=1,91). Kada je riječ o varijablama autoritativnog stila majki, najviše vrijednosti ostvarene su na varijabli *poveznosti s djetetom* (M=4,64), slijedi varijabla *regulacije* (M=4,47) te varijabla *pružanja autonomije* (M=3,81). Na svim varijablama *autoritativnog stila* majke su ostvarile nešto veće vrijednosti od očeva. I očevi su najveće vrijednosti ostvarili na varijabli *poveznosti s djetetom* (M=4,69), zatim *regulaciji djetetova ponašanja* (M=4,24) te naposljetku *pružanju autonomije djetetu* (M=3,69). Što se tiče varijabli *autoritarnog stila majki*, najveće vrijednosti ostvarene su na varijabli *verbalnog neprijateljstva* (M=2,10), slijedi *neopravdanje kazni* (M=1,99) te na kraju *fizičko kažnjavanje* (M=1,34). Za očeve je utvrđen jednak redosljed ostvarenih vrijednosti aritmetičkih sredina na varijablama autoritarnog stila: *verbalno neprijateljstvo* (M=2,43), *neopravdanje kazne* (M=1,98) te *fizičko kažnjavanje* (M=1,30). Kada je riječ o fizičkom kažnjavanju, potrebno je istaknuti kako većina majki (N=206; 53,23%) fizički kažnjava djecu:

udara, zgrabi ili šamara. Iako razlika nije prevelika, treba istaknuti kako većina očeva ipak ne kažnjava fizički svoju djecu. Naime, utvrđeno je kako to čini 179 (48,38%) očeva. Kada je riječ o pojedinim česticama, na većini su ostvarene vrijednosti u rasponu od 1 (nikad) do 5 (uvijek). Izuzetak u slučajevima oba roditelja su čestice koje se odnose na fizičko kažnjavanje kao oblik discipliniranja djeteta i šamaranja djeteta kada se loše ponaša. U oba slučaja najveća vrijednost je 3 (ponekad). Najveća vrijednost aritmetičke sredine za majke utvrđena je na čestici koja se odnosi na pružanje utjehe uznemirenom djetetu ( $M=4,84$ ), a najmanja na čestici koja se odnosi na šamaranje djeteta ( $M=1,08$ ). Podaci za svaku česticu upitnika o stilovima roditeljstva za majke prikazani su u Tablici 18. Najveća vrijednost aritmetičke sredine za očeve utvrđena je na čestici koja se odnosi na pohvaljivanje dobrog ponašanja djeteta ( $M=4,61$ ), dok je najmanja vrijednost ostvarena na čestici koja se odnosi na šamaranje djeteta kada se loše ponaša ( $M=1,06$ ). Podaci za svaku česticu upitnika o stilovima roditeljstva za očeve prikazani su u tablici 19.

**Tablica 18** Deskriptivna analiza *Upitnika o stilovima roditeljstva za majke*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Autoritativni stil	Pružam utjehu i razumijevanje kada je dijete uznemireno	387	1	5	4,84	0,44
	Pohvaljujem dijete kada se dobro ponaša	387	1	5	4,74	0,68
	Potičem dijete da govori o svojim problemima	386	1	5	4,65	0,69
	Osjetljiva sam na djetetove osjećaje ili potrebe	384	1	5	4,55	0,67
	Objašnjavam razloge zašto se pravila trebaju poštovati	386	1	5	4,54	0,63
	Poštujem djetetovo mišljenje i ohrabrujem ga u njegovom izražavanju	386	1	5	4,52	0,67
	Objašnjavam razloge za pravila ponašanja	385	1	5	4,51	0,69
	Ohrabrujem dijete da razgovara i shvati posljedice svog ponašanja	386	1	5	4,5	0,74
	Objašnjavam djetetu posljedice njegovog ponašanja	386	1	5	4,47	0,73
	Imam emocionalno ugodne trenutke s djetetom	385	1	5	4,43	0,74
	Objašnjavam djetetu kako se osjećamo kada se dijete dobro ili loše ponaša	386	1	5	4,33	0,82
	Ohrabrujem dijete da se slobodno izrazi čak i kada se ne slaže s roditeljima	385	1	5	4,03	1,03
	Uzimam u obzir djetetove želje pri izradi obiteljskih planova	387	1	5	3,94	0,91
	Uzimam u obzir djetetove želje prije nego ga zatražim da nešto učini	385	1	5	3,41	0,97
	Dopuštam djetetu da predlaže obiteljska pravila	385	1	5	3,14	1,24

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Autoritarni stil	Vičem na dijete kada se loše ponaša	387	1	5	3,07	0,95
	Kada dijete pita zašto mora poslušati, kažem: „Zato što sam ja tako rekla“, ili „Ja sam tvoj roditelj i želim da to učiniš“	384	1	5	2,74	1,12
	Grdim i kritiziram dijete kako bi se poboljšalo	386	1	5	2,63	1,06
	Grdim i kritiziram dijete kada njegovo ponašanje ne zadovoljava naša očekivanja	386	1	5	2,56	1,11
	Kažnjavam dijete oduzimanjem privilegija uz malo ili nimalo objašnjenja	386	1	5	2,15	1,02
	Koristim prijetnje kao oblik kazne s malo ili nimalo opravdanja	386	1	5	1,93	0,92
	Bijesnim na dijete	387	1	5	1,79	0,20
	Zgrabim dijete kada je neposlušno	385	1	5	1,54	0,81
	Koristim fizičko kažnjavanje kao oblik discipliniranja našeg djeteta	387	1	3	1,38	0,58
	Udarim dijete kada je neposlušno	387	1	5	1,37	0,62
	Kažnjavam dijete tako što ga ostavim negdje samo s malo ili nimalo objašnjenja	386	1	5	1,15	0,54
Šamaram dijete kada se loše ponaša	386	1	3	1,08	0,28	
Permisivni stil	Sklona sam razmaziti dijete	386	1	5	3,03	1,09
	Prijetim kaznom djetetu češće nego li ju provedem	387	1	5	2,74	1,07
	Teško mi je disciplinirati dijete	385	1	5	2,15	0,96
	Izričem kazne djetetu, ali ih ne izvršavam	386	1	5	2,12	0,93
	Popuštam djetetu kada se loše ponaša	387	1	5	1,80	0,91

**Tablica 19** Deskriptivna analiza *Upitnika o stilovima roditeljstva za očeve*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
<b>Autoritativni stil</b>	Pohvaljuje dijete kada se dobro ponaša	370	1	5	4,61	0,78
	Pružaju utjehu i razumijevanje kada je dijete uznemireno	370	1	5	4,58	0,74
	Poštuje djetetovo mišljenje i ohrabruje ga u njegovom izražavanju	370	1	5	4,41	0,74
	Objašnjava razloge zašto se pravila trebaju poštovati	370	1	5	4,35	0,83
	Potiče dijete da govori o svojim problemima	369	1	5	4,32	0,93
	Objašnjava razloge za pravila ponašanja	368	1	5	4,31	0,83
	Ohrabruje dijete da razgovara i shvati posljedice svog ponašanja	370	1	5	4,29	0,85
	Objašnjava djetetu posljedice njegovog ponašanja	370	1	5	4,25	0,84
	Ima emocionalno ugodne trenutke s djetetom	368	1	5	4,24	0,82
	Osjetljiv je na djetetove osjećaje ili potrebe	366	1	5	4,23	0,79
	Objašnjava djetetu kako se osjećamo kada se dijete dobro ili loše ponaša	369	1	5	4,01	1,03
	Ohrabruje dijete da se slobodno izrazi čak i kada se ne slaže s roditeljima	368	1	5	3,86	1,07
	Uzima u obzir djetetove želje pri izradi obiteljskih planova	370	1	5	3,84	0,97
	Uzima u obzir djetetove želje prije nego ga zatraži da nešto učini	368	1	5	3,34	0,99
	Dopušta djetetu da predlaže obiteljska pravila	369	1	5	3,04	1,28

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Autoritarni stil	Više na dijete kada se loše ponaša	368	1	5	2,90	1,01
	Kada dijete pita zašto mora poslušati, kaže: „Zato što sam ja tako rekao“, ili „Ja sam tvoj roditelj i želim da to učiniš“	367	1	5	2,78	1,16
	Grdi i kritizira dijete kako bi se poboljšalo	370	1	5	2,61	1,07
	Grdi i kritizira dijete kada njegovo ponašanje ne zadovoljava naša očekivanja	370	1	5	2,52	1,14
	Kažnjava dijete oduzimanjem privilegija uz malo ili nimalo objašnjenja	369	1	5	2,12	1,05
	Koristi prijetnje kao oblik kazne s malo ili nimalo opravdanja	370	1	5	1,89	0,96
	Bijesni na dijete	370	1	5	1,74	0,78
	Zgrabi dijete kada je neposlušno	367	1	5	1,49	0,75
	Koristi fizičko kažnjavanje kao oblik discipliniranja našeg djeteta	369	1	3	1,33	0,54
	Udari dijete kada je neposlušno	370	1	5	1,33	0,58
	Kažnjava dijete tako što ga ostavi negdje samo s malo ili nimalo objašnjenja	370	1	5	1,16	0,55
Šamara dijete kada se loše ponaša	369	1	3	1,06	0,25	
Permisivni stil	Sklon je razmaziti dijete	370	1	5	2,95	1,14
	Prijeti kaznom djetetu češće nego li ju provede	370	1	5	2,62	1,09
	Teško mu je disciplinirati dijete	368	1	5	2,06	0,97
	Izriče kazne djetetu, ali ih ne izvršava	369	1	5	1,99	0,92
	Popušta djetetu kada se loše ponaša	370	1	5	1,76	0,92



*Skalu privrženosti roditelj-dijete* činilo je ukupno 10 čestica, podijeljenih u dvije komponente. Deskriptivnom analizom utvrđen je visok stupanj topline i izostanka neprijateljstva između roditelja i djeteta s obzirom da su na svim česticama ostvarene vrijednosti između 4 (često) i 5 (uvijek), pri čemu je najviša vrijednost ostvarena na čestici *Stvarno uživam sa svojim djetetom* (M= 4,79). Podaci su prikazani u Tablici 20.

**Tablica 20** Deskriptivna analiza *Skale privrženosti roditelj-dijete*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Toplina u odnosu s djetetom	Stvarno uživam sa svojim djetetom	396	1	5	4,79	0,51
	Osjećam se ponosno na svoje dijete	398	2	5	4,67	0,53
	Dobro se slažem sa svojim djetetom	399	3	5	4,63	0,49
	Stvarno mogu vjerovati svojem djetetu	398	3	5	4,48	0,59
	Mislim da je moje dijete sjajno	396	1	5	4,21	0,80
Izostanak neprijateljstva prema djetetu	Osjećam veliku ljutnju prema svojem djetetu*	395	1	5	4,64	0,67
	Želim da je moje dijete više kao druga djeca koju znam*	397	1	5	4,51	0,82
	Dijete ometa moje aktivnosti*	393	1	5	4,32	0,79
	Jednostavno ne razumijem svoje dijete*	394	1	5	4,24	0,80
	Moje dijete je prezahtjevno*	397	1	5	4,07	0,85

\* Čestice su rekodirane (veća M označava veće neslaganje s tvrdnjom)

*Skalu kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove* činilo je 15 čestica, podijeljenih u dvije komponente. Prvu komponentu činilo je 10 čestica, a odnosila se na *komunikaciju roditelja s odgojno-obrazovnom ustanovom*. Vrijednosti na gotovo svim česticama nalaze se između 3 (ponekad) i 4 (često). Najviša vrijednost na prvoj komponenti ostvarena je na čestici *Obraćam se učitelju ili drugom stručnom osoblju radi dobivanja informacija* (M=4,29), dok je najmanja vrijednost ostvarena na čestici *Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem telefonom ili mobitelom o djetetu* (M=2,96). Drugu komponentu činilo je 5 čestica, koje su se odnosile na komunikaciju i odnos s drugim roditeljima čija djeca pohađaju dječji vrtić ili školu u koju ide njihovo dijete. U drugoj komponenti je najmanja aritmetička sredina ostvarena na čestici koja se odnosi na dogovoreno igranje s djecom iz odgojne skupine/razreda (M=2,82). Podaci su prikazani u Tablici 21.

**Tablica 21** Deskriptivna analiza *Skale kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Komunikacija roditelja s odgojno-obrazovnom ustanovom	Obraćam se učitelju ili drugom stručnom osoblju radi dobivanja informacija	399	1	5	4,29	0,93
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim postignućima	397	1	5	3,99	1,02
	Kontaktiram odgojitelja/učitelja ako sam zabrinut/a zbog nečega što je dijete reklo	394	1	5	3,84	1,28
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim odnosima s drugom djecom u vrtiću/školi	396	1	5	3,83	1,14
	Razmjenjujem poruke s odgojiteljem/učiteljem o djetetu ili aktivnostima	397	1	5	3,78	1,17
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o pravilima ponašanja u odgojnoj skupini/razredu	396	1	5	3,69	1,18
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem oko onoga na čemu dijete treba raditi kod kuće	399	1	5	3,64	1,22
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o privatnim problemima, ako su važni za vrtić/školu	396	1	5	3,08	1,44
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o disciplinskim pitanjima	390	1	5	3,05	1,43
	Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem telefonom ili mobitelom o djetetu	391	1	5	2,96	1,30
Komunikacija i odnos s drugim roditeljima iz odgojno-obrazovne ustanove	Sudjelujem u aktivnostima prikupljanja sredstava u školi ili vrtiću	393	1	5	3,86	1,20
	Kao roditelji u vrtiću/školi pružamo si međusobnu podršku	395	1	5	3,61	1,09
	Razgovaram s drugim roditeljima o sastancima i događajima u vrtiću/školi	391	1	5	3,34	1,14
	Družimo se s drugim obiteljima djece iz vrtića/škole	397	1	5	3,01	1,11
	Dogovaram igranje s djecom iz odgojne skupine/razreda	394	1	5	2,82	1,26

*Skalu odnosa sa susjedima* činilo je ukupno 4 čestice kojima se mjerilo koliko se sudionici osjećaju ugodno s ljudima u svom susjedstvu, traže njihov savjet i komuniciraju s njima. Deskriptivnom analizom utvrđeno je kako se sudionici uglavnom slažu s ponuđenim tvrdnjama, pri čemu je najviši rezultat ostvaren po pitanju poznavanja imena ljudi u njihovom susjedstvu (M=4,23). Najmanja vrijednost utvrđena je kod kućnih posjeta susjedima (M= 3,71).

**Tablica 22** Deskriptivna analiza *Skale odnosa sa susjedima*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Odnosi sa susjedima	Znam većinu imena ljudi u svojem susjedstvu	395	1	5	4,23	1,02
	Redovito se zaustavljam kako bih popričao s ljudima u mojem susjedstvu	397	1	5	4,22	0,89
	U slučaju da mi treba savjet oko nečega, mogu se obratiti nekome u susjedstvu	398	1	5	4,17	1,03
	Posjećujem svoje susjede u njihovom domu	395	1	5	3,71	1,16

Detektirani problemi u susjedstvu mjereni su skalom od 11 čestica koje su bile podijeljene na dvije komponente. Prva komponenta odnosila se na kaznena djela koja se događaju u susjedstvu te ju je činilo 7 čestica. Druga komponenta uglavnom se odnosila na nepovoljna fizička obilježja susjedstva te buku, a sastojala se od 4 čestice. Iz rezultata je vidljivo kako većina ispitanika smatra kako ne žive u nepovoljnim susjedstvima, s obzirom da je na većini čestica ostvarena vrijednost manja od 1,5. Kao najveći problem u susjedstvu u kojem ispitanici žive detektirana su *prazna zemljišta* (M=2,12), a slijedi ih *jutarnja buka* (M=1,76). Kao najmanji problemi navode se *beskućništvo* (M=1,18) i *nasilni zločini* (M=1,20). Preostali podaci prikazani su u Tablici 23.

**Tablica 23** Deskriptivna analiza *Skale uočenih problema u susjedstvu*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Kriminal u susjedstvu	Vandalizam	392	1	5	1,37	0,81
	Provale	392	1	5	1,35	0,78
	Grafiti	392	1	5	1,28	0,73
	U posljednjih nekoliko godina povećala se stopa kriminala u mojem susjedstvu	390	1	5	1,28	0,67
	Droga	390	1	5	1,25	0,69
	Nasilni zločini	392	1	5	1,20	0,61
	Beskućništvo	389	1	5	1,18	0,59
Nepovoljna obilježja susjedstva	Prazna zemljišta	394	1	5	2,12	1,28
	Jutarnja buka	393	1	5	1,76	1,06
	Napuštene ili razrušene kuće	392	1	5	1,73	1,09
	Prljavi ili neuređeni prilazi kućama ili zgradama	397	1	5	1,57	0,97

S obzirom na niske vrijednosti ostvarenih na *Skali uočenih problema u susjedstvu*, očekivano su utvrđene i niske vrijednosti aritmetičke sredine na *Skali straha od kriminala*. Najveća ostvarena vrijednost (M=1,86) utvrđena je kod straha od napada ili pljačke u kući ili stanu sudionika. Podaci su prikazani u Tablici 24.

**Tablica 24** Deskriptivna analiza *Skale straha od kriminala*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Strah od kriminala	Bojim se napada ili pljačke u svojoj kući ili stanu	399	1	5	1,86	0,97
	Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva tijekom dana	399	1	5	1,60	0,91
	Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva kada sam u društvu tijekom noći	399	1	5	1,60	0,89

*Skalu zadovoljstva radnom sredinom* ispunjavali su samo stalno zaposleni ispitanici, a činile su je dvije komponente s ukupno 13 čestica. Na gotovo svim česticama ostvarene su vrijednosti veće od 4, što ukazuje na visok uspjeh i profesionalno zadovoljstvo sudionika, odnosno

zadovoljstvo radnim kolektivnom i međuljudskim odnosima na radnom mjestu. Podaci su prikazani u Tablici 25.

**Tablica 25** Deskriptivna analiza *Skale zadovoljstva radnom sredinom*

Komponenta	Čestica	N	Min	Max	M	SD
Radni kolektiv i međuljudski odnosi	Osjećam se prihvaćeno u radnom kolektivu od strane kolega i nadređenih.	280	1	5	4,64	0,58
	Dobro se slažem sa svojim kolegama i nadređenima.	280	1	5	4,61	0,54
	Volim vlastito radno mjesto i kolege.	280	1	5	4,46	0,78
	Nadređeni i kolege mi pomažu kada imam problema.	280	1	5	4,44	0,82
	Boravak u mojoj radnoj sredini i kolektivu je ugodan.	279	1	5	4,4	0,79
	S nadređenima i kolegama se lako dogovorim i zajedno donosimo odluke.	279	1	5	4,35	0,78
	Mogu razgovarati o svojim problemima s kolegama i nadređenima.	280	1	5	4,33	0,83
Profesionalno zadovoljstvo i uspjeh	Posao i radno mjesto mi predstavljaju veliki problem*	280	1	5	4,58	0,9
	Trudim se na radnom mjestu i profesionalni uspjeh mi je jako važan.	280	1	5	4,44	0,75
	Sretan/na sam odabirom vlastite profesije i radnim mjestom.	276	1	5	4,29	0,93
	Osjećam privrženost vlastitoj profesiji i radnom mjestu.	280	1	5	4,23	0,93
	Moja radna sredina i kolektiv mi pružaju podršku u radu i cjeloživotnom obrazovanju.	278	1	5	4,13	1,02
	Važno mi je kakav status imam u radnoj sredini.	278	1	5	3,91	1,12

\*Čestice su rekodirane (veća M označava veće neslaganje s tvrdnjom)

Deskriptivnom analizom *Skale za procjenu fizičke agresivnosti medijskog sadržaja*, od ukupno 190 analizirana medijska sadržaja, najveći broj (N=32) je ocjenjeno sedmicom, koja se odnosi na manju, kontinuiranu agresiju između animiranih likova (npr. Tom i Jerry, Sonic Prime ili Zig & Sharko). Medijskih sadržaja koji ne sadrže fizički agresivno ponašanje bilo je 20 (npr.

Profesor Baltazar, Smolsies), dok je najvišu ocjenu (velika, kontinuirana agresija između ljudi) dobilo 9 medijskih sadržaja (npr. Power Rangers, Secret of the Sahara). Podaci su prikazani u Tablici 26.

**Tablica 26** Deskriptivna analiza *Skale za procjenu fizičke agresivnosti medijskog sadržaja*

Ocjena fizičke agresivnost medijskog sadržaja	Opis fizički agresivnog ponašanja	Tip lika koji se fizički agresivno ponaša	Broj medijskih sadržaja
0	Nema agresije	/	20
1	Manja agresija* (rijetko)	Animirani lik (npr. životinja, izvanzemaljac, čudovište) vs. animirani lik ili animirani čovjek	24
2	Manja agresija (rijetko)	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	20
3	Manja agresija (rijetko)	Čovjek vs. čovjek	13
4	Velika agresija** (rijetko)	Animirani lik vs. animirani lik/animirani čovjek	9
5	Velika agresija (rijetko)	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	10
6	Velika agresija (rijetko)	Čovjek vs. čovjek	17
7	Manja agresija kontinuirano	Animirani lik vs. animirani lik/animirani čovjek	32
8	Manja agresija kontinuirano	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	15
9	Manja agresija kontinuirano	Čovjek vs. čovjek	2
10	Velika agresija (kontinuirano)	Animirani lik vs. animirani lik/animirano čovjek	9
11	Velika agresija (kontinuirano)	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	10
12	Velika agresija (kontinuirano)	Čovjek vs. čovjek	9

\*Manja agresija: gruba igra; „razigrana“; komična/fizička komedija (npr. pokliznuće na podmetnutu koru od banane)

\*\*Velika agresija: namjerna, svrhovita; prikaz krvi i smrti; borba s namjerom nanošenja štete

Od ukupno 365 djece koja su navela svoj omiljeni medijski sadržaj tijekom vođenog razgovora, njih 9 (2,47%) kao medijski sadržaj navelo je isključivo sadržaje koji ne sadrže fizički agresivno

ponašanje. Najveći broj djece (N=65; 17,81%) konzumira medijske sadržaje koji su ocijenjeni sa sedmicom, a koji se odnose na manju, kontinuiranu agresiju između animiranih likova. Nakon njih slijede medijski sadržaji koji su ocijenjeni dvojkom (N=62; 16,99%), a koji se odnose na manju, rijetku agresiju između animiranih ljudi (npr. Sofija Prva, FIFA 22 ili Zvonko). Podaci su prikazani su u Tablici 27.

**Tablica 27** Prikaz broja djece s obzirom na ocjenu fizičke agresivnosti njihovog omiljenog medijskog sadržaja

Ocjena fizičke agresivnost medijskog sadržaja	N	%
0	9	2,47
1	54	14,79
2	62	16,99
3	18	4,93
4	8	2,19
5	29	7,95
6	30	8,22
7	65	17,81
8	29	7,95
9	4	1,10
10	7	1,92
11	37	10,14
12	13	3,56
$\Sigma$	365	100

### 4.3. Fizički agresivno ponašanje djece s obzirom na sociodemografska obilježja

Kako bi se ispitala razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na njihova sociodemografska obilježja te sociodemografska obilježja njihovih roditelja primijenjen je t-test za nezavisne uzorke te jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Razlike su ispitivane na skali *fizički agresivnog ponašanja djeteta*, ali i prema komponentama *fizički agresivnog ponašanja prema vršnjacima* i *fizički agresivnog ponašanja prema drugima*.

U tablici 28 prikazani su rezultati t-testa za nezavisne uzorke s obzirom na spol, kojim su utvrđene značajne spolne razlike prema komponentama *fizički agresivno ponašanje prema drugima* ( $p < ,001$ ) i *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* ( $p < ,01$ ), kao i na skali *fizički agresivnog ponašanja djeteta* ( $p < ,001$ ). U sva tri slučaja dječaci su ostvarili značajno više rezultate od djevojčica.

**Tablica 28** Razlike u fizički agresivnom ponašanju djece s obzirom na spol djeteta

Varijabla	Spol ispitanika	N	M	SD	t
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	Muški	206	1,07	,18	<b>4,04***</b>
	Ženski	194	1,01	,07	
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	Muški	206	1,08	,24	<b>2,62**</b>
	Ženski	194	1,03	,12	
Fizički agresivno ponašanje djeteta	Muški	206	1,07	,19	<b>3,69***</b>
	Ženski	194	1,02	,07	

Bilješka:  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ;  $p < ,001^{***}$

Radi provedbe jednosmjerne analize varijance, varijabla dob djeteta je rekodirana te su dobivene 4 kategorije: djeca u dobi od 4 i 5 godina; djeca u dobi od 6 godina, djeca u dobi od 7 godina te djeca u dobi od 8 i 9 godina. Na taj način, zadovoljen je kriterij o minimalnom, barem 30, broju ispitanika u svakoj kategoriji. Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su značajne razlike u fizički agresivnom ponašanju djece s obzirom na dob, pri čemu rezultati analize upućuju da se mlađa djeca češće fizički agresivno ponašaju. Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su dobne razlike na komponenti *fizički agresivno ponašanje prema drugima* [ $F(3,397) = 4,49$ ;  $p < ,01$ ], pri čemu se djeca u dobi od 6 godina ( $M = 1,07$ ) značajno češće fizički agresivno ponašaju prema drugima od djece u dobi od 7 godina ( $M = 1,01$ ). Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su značajne dobne razlike i na komponenti *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* [ $F(3,397) = 6,99$ ;  $p < ,001$ ], pri čemu se djeca u dobi od 4 i 5 godina ( $M = 1,10$ ) značajno češće fizički agresivno ponašaju prema vršnjacima od djece u dobi od 7



(M=1,01) te djece u dobi od 8 i 9 godina (M=1,04). Značajna razlika utvrđena je i između djece u dobi od 6 godina (M=1,10), koja se značajno češće tako ponašaju od djece u dobi od 7 godina (M=1,01). Konačno, jednosmjernom analizom varijance utvrđene su značajne dobne razlike na *skali fizički agresivnog ponašanja djeteta* [ $F(3,397)= 7,66$ ;  $p<,001$ ], pri čemu se djeca u dobi od 7 godina (M=1,01) značajno rjeđe fizički agresivno ponašaju od djece u dobi od 4 i 5 godina (M=1,11) te djece u dobi od 6 godina (M=1,09). Podaci su prikazani u tablici 29.

**Tablica 29** Razlike u fizički agresivnom ponašanju djece s obzirom na dob djeteta

Varijabla	Dob djeteta	N	M	SD	Min	Max	F
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	4 i 5 godina	45	1,07	,20	1	2	
	6 godina	94	1,07* >7	,20	1	2	
	7 godina	142	1,01* <6	,07	1	1,5	<b>4,49**</b>
	8 i 9 godina	119	1,03	,11	1	1,75	
	Σ	400	1,04	,14	1	2	
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	4 i 5 godina	45	1,14* >7,8 i 9	,34	1	3	
	6 godina	94	1,10* >7	,25	1	2	
	7 godina	142	1,01* <4 i 5, 6	,07	1	1,5	<b>6,99***</b>
	8 i 9 godina	119	1,04* <4 i 5	,16	1	2,5	
	Σ	400	1,05	,19	1	3	
Fizički agresivno ponašanje djeteta	4 i 5 godina	45	1,11* >7	,25	1	2,5	
	6 godina	94	1,09* >7	,20	1	1,88	
	7 godina	142	1,01* <4 i 5, 6	,05	1,00	1,38	<b>7,66***</b>
	8 i 9 godina	119	1,03	,11	1,00	1,75	
	Σ	400	1,05	,15	1,00	2,5	

Bilješka:  $p<,05^*$ ;  $p<,01^{**}$ ;  $p<,001^{***}$

Radi provedbe jednosmjerne analize varijance, varijabla *dob roditelja* je rekodirana te su dobivene 3 kategorije unutar te varijable (roditelji u dobi od 21 do 30 godina, roditelji u dobi od 31 do 40 godina te roditelji u dobi od 41 do 50 godina). Jednosmjernom analizom varijance nisu utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na dob roditelja na komponentama *fizički agresivno ponašanje prema drugima* [ $F(2,347)= 0,35$ ;  $p>,05$ ] i *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* [ $F(2,347)= 0,14$ ;  $p>,05$ ], niti na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta* [ $F(2,347)= 0,26$ ;  $p>,05$ ].

Radi provedbe t-testa za nezavisne uzroke, varijabla *bračni status* je rekodirana te podijeljena u 2 kategorije. Prva kategorija ostala je nepromijenjena (udana/oženjen), dok su preostale kategorije (neudana/neoženjen, izvanbračna veza, udovica/udovac, razveden/a) oblikovane u kompozitnu kategoriju. Provedenim t-testom za nezavisne uzorke nije utvrđena značajna razlika niti na jednoj promatranoj varijabli s obzirom na bračni status roditelja. Za komponentu *fizički agresivno ponašanje prema drugima* dobiven je vrijednost t-testa iznosi  $t(398) = -1,16$ ,  $p > ,05$ . Za komponentu *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima*  $t(398) = -,83$ ,  $p > ,05$ . Za *Skalu fizički agresivnog ponašanja djeteta* vrijednost testa iznosi  $t(398) = -1,34$ ,  $p > ,05$ .

Radi provedbe jednosmjerne analize varijance, varijabla *broj djece* je rekodirana u trihotomnu varijablu pri čemu su prve dvije kategorije ostale nepromijenjene (1 dijete, 2 djece), dok je treća kategorija označavala 3 i više djece. Rezultati jednosmjerne analize varijance generalno ukazuju na to da se jedinci/jedinice češće fizički agresivno ponašaju od djece koja imaju barem jednog brata ili sestru. Jednosmjernom analizom varijance utvrđena je značajna razlika s obzirom na broj djece na komponenti *fizički agresivno ponašanje prema drugima* [ $F(3,389) = 3,81$ ;  $p < ,05$ ], pri čemu se jedinci/jedinice ( $M = 1,09$ ) značajno češće fizički agresivno ponašaju prema drugima od djece koja imaju jednog brata ili sestru ( $M = 1,03$ ). Značajna razlika utvrđena je i na komponenti *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* [ $F(3,389) = 3,38$ ;  $p < ,05$ ], pri čemu se djeca koja imaju jednog brata ili sestru ( $M = 1,03$ ) značajno rjeđe ponašaju na taj način od jedinaca/jedinica ( $M = 1,10$ ) i djece koja imaju dvoje ili više braće i sestara ( $M = 1,08$ ). Na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta* također je utvrđena značajna razlika s obzirom na broj djece [ $F(3,389) = 4,13$ ;  $p < ,05$ ]. Jedinci/jedinice ( $M = 1,09$ ) se značajno češće fizički agresivno ponašaju od djece koja imaju jednog brata ili sestru ( $M = 1,03$ ). Podaci su prikazani u tablici 30.

**Tablica 30** Razlike u fizički agresivnom ponašanju djece s obzirom na broj djece roditelja

Varijabla	Broj djece	N	M	SD	Min	Max	F
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	jedno dijete	50	1,09* >2	,24	1	2	<b>3,81*</b>
	dvoje djece	207	1,03* <1	,11	1	1,75	
	troje i više djece	135	1,04	,14	1	2	
	Σ	392	1,04	,14	1	2	
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	jedno dijete	50	1,10* >2	,22	1	2	<b>3,38*</b>
	dvoje djece	207	1,03* <1,3	,11	1	1,75	
	troje i više djece	135	1,08* >2	,27	1	3	
	Σ	392	1,06	,20	1	3	
Fizički agresivno ponašanje djeteta	jedno dijete	50	1,09* >2	,20	1	1,88	<b>4,13*</b>
	dvoje djece	207	1,03* <1	,09	1	1,63	
	troje i više djece	135	1,06	,19	1	2,5	
	Σ	392	1,05	,15	1	2,5	

Bilješka: p<,05\*; p<,01\*\*; p<,001\*\*\*

Radi provedbe t-testa za nezavisne uzorke, varijable *stečene naobrazbe majke i oca* su rekodirane te podijeljene u 2 kategorije. Prva kategorija označavala je nižu stečenu naobrazbu (NKV, KV i SSS), dok je druga kategorija označavala višu stečenu naobrazbu (VŠS i VSS). T-testom za nezavisne uzorke nisu utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na *naobrazbu majke* na komponentama *fizički agresivno ponašanje prema drugima* [ $t(398) = -,79, p >,05$ ] i *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* [ $t(398) = -,61, p >,05$ ], niti na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta* [ $t(398) = -,75, p >,05$ ]. Jednako tome, nisu utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na *naobrazbu oca* na komponentama *fizički agresivno ponašanje prema drugima* [ $t(389) = ,63, p >,05$ ] i *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* [ $t(389) = ,70, p >,05$ ], niti na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta* [ $t(389) = ,79, p >,05$ ].

Radi provedbe t-testa za nezavisne uzorke, varijable *radni status majke i oca* su rekodirane u 2 kategorije: stalno zaposlen/a i ostalo (povremeno zaposlen/a, nezaposlen/a, umirovljen/a). U tablici 31 prikazani su rezultati t-testom za nezavisne uzorke s obzirom na radni status majke, kojim su utvrđene značajne razlike na komponenti *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima*  $t(398) = 2,12; p <,05$  i na *skali fizički agresivnog ponašanja djeteta*  $t(398) = 2,06; p <,05$ . U oba su slučaja djeca stalno zaposlenih majki ostvarila značajno više rezultate.

**Tablica 31** Razlike u fizički agresivnom ponašanju djece s obzirom na radni status majke

Varijabla	Radni status majke	N	M	SD	t
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	Stalno zaposlena	285	1,05	,15	1,28
	Ostalo	115	1,03	,11	
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	Stalno zaposlena	285	1,06	,22	<b>2,12*</b>
	Ostalo	115	1,03	,11	
Fizički agresivno ponašanje djeteta	Stalno zaposlena	285	1,06	,16	<b>2,06*</b>
	Ostalo	115	1,03	,09	

Bilješka: p<,05\*; p<,01\*\*; p<,001\*\*\*

T-testom za nezavisne uzorke s obzirom na *radni status oca* nisu utvrđene značajne razlike na komponentama *fizički agresivno ponašanje prema drugima*,  $t(385) = ,77$ ,  $p >,05$ , i *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima*,  $t(385) = ,95$ ,  $p >,05$ , niti na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta*  $t(385) = ,97$ ,  $p >,05$ .

Radi provedbe jednosmjerne analize varijance, varijabla *broj članova kućanstva* rekodirana je u 4 kategorije (2 ili 3 člana; 4 člana; 5 članova; 6 do 9 članova kućanstva). Analizom je utvrđena značajna razlika na komponenti *fizički agresivno ponašanje prema drugima* [ $F(3,387) = 3,85$ ;  $p <,05$ ], pri čemu se djeca koja žive u kućanstvima s 2 ili 3 člana ( $M = 1,09$ ) značajno češće fizički agresivno ponašaju prema drugima od djece koja žive u kućanstvima s 4 člana ( $M = 1,02$ ). Značajna razlika nije utvrđena na komponenti *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* [ $F(3,387) = 2,17$ ;  $p >,05$ ], ali je utvrđena na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta* [ $F(3,387) = 3,59$ ;  $p <,05$ ]. Djeca u kućanstvima s 2 ili 3 člana ( $M = 1,09$ ) značajno češće se fizički agresivno ponašaju od djece koja žive u kućanstvima s 4 člana ( $M = 1,02$ ). Ostali podaci prikazani su u tablici 32.

**Tablica 32** Razlike u fizički agresivnom ponašanju djece s obzirom na broj članova kućanstva

Varijabla	Broj članova kućanstva	N	M	SD	Min	Max	F
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	2 ili 3 člana	58	1,09*> 4	,22	1	2	<b>3,85*</b>
	4 člana	177	1,02* < 2 ili 3	,08	1	1,5	
	5 članova	102	1,05	,15	1	1,75	
	6 do 9 članova	54	1,04	,15	1	2	
	Σ	391	1,04	,14	1	2	
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	2 do 3 člana	58	1,09	,21	1	2	2,17
	4 člana	177	1,03	,11	1	1,75	
	5 članova	102	1,06	,20	1	2	
	6 do 9 članova	54	1,08	,34	1	3	
	Σ	391	1,05	,20	1	3	
Fizički agresivno ponašanje djeteta	2 do 3 člana	58	1,09*> 4	,19	1	1,88	<b>3,59*</b>
	4 člana	177	1,02* < 2 ili 3	,07	1	1,38	
	5 članova	102	1,06	,16	1	1,83	
	6 do 9 članova	54	1,06	,23	1	2,50	
	Σ	391	1,05	,15	1	2,5	

Bilješka: p<,05\*; p<,01\*\*; p<,001\*\*\*

Radi provedbe t-testa za nezavisne uzroke, varijabla *procjena materijalnog statusa obitelji* je rekodirana u dihotomnu varijablu: *odgovori mnogo je lošije od drugih, nešto je lošije od drugih i isto je kao kod drugih* čine prvu kategoriju, dok drugu kategoriju čine odgovori *nešto je bolje od drugih i mnogo je bolje od drugih*. T-testom za nezavisne uzorke s obzirom na procjenu materijalnog statusa obitelji nisu utvrđene značajne razlike na komponentama *fizički agresivno ponašanje prema drugima*,  $t(380) = ,77$ ,  $p >,05$ , i *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima*,  $t(380) = -,38$ ,  $p >,05$ , niti na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta*  $t(380) = ,12$ ,  $p >,05$ .

Radi provedbe jednosmjerne analize varijance, varijabla *prosječnih mjesečnih prihoda kućanstva* rekodirana je te reducirana sa 6 na 5 kategorija, pri čemu su prva dva odgovora (do 398,1 eur/do 3.000 kn i 398,2 do 663,6 eur/3.001kn do 5.000 kn) ) spojena u 1 kategoriju, a ostale kategorije su ostale nepromijenjene. Jednosmjernom analizom varijance nisu utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na prosječne mjesečne prihode kućanstva na komponentama *fizički agresivno ponašanje prema drugima* [ $F(4,385) = 1,49$ ;  $p >,05$ ] i *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* [ $F(4,385) = 1,76$ ;  $p >,05$ ], niti na *Skali fizički agresivnog ponašanja djeteta* [ $F(4,385) = 1,07$ ;  $p >,05$ ].

#### **4.4. Povezanost fizički agresivnog ponašanja djece s roditeljskim stilovima**

Kako bi se ispitala povezanost između stilova roditeljstva i učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta provedena je korelacijska analiza (Pearsonov koeficijent korelacije). U korelacijsku analizu uvrštene su *Skala fizički agresivnog ponašanja djeteta* te komponente *fizički agresivnog ponašanja prema vršnjacima* i *fizički agresivnog ponašanja prema drugima*. S druge strane, osim tri stila roditeljstva, u analizu su uključene i tri varijable autoritativnog stila (povezanosti, regulacije, pružanja autotonije) te tri varijable autoritarnog stila (fizičko kažnjavanje, verbalno neprijateljstvo, neopravdavanje kazne). Analiza je provedena odvojeno za roditeljski stil majke i za roditeljski stil oca.

Korelacijskom analizom nije utvrđena značajna povezanost između *autoritativnog roditeljskog stila majke* i njegovih varijabli (*povezanosti, regulacije ponašanja, pružanja autonomije*) s *fizički agresivnim ponašanjem djeteta*. Značajna povezanost ( $p < ,001$ ) utvrđena je između *autoritarnog roditeljskog stila majke* i *fizički agresivnog ponašanja djeteta*. *Permisivni roditeljski stil majke* također je značajno povezan ( $p < ,01$ ) s *fizički agresivnim ponašanjem djeteta*. Djeca čije majke u većoj mjeri koriste autoritarni ili permisivni roditeljski stil češće se fizički agresivno ponašaju.

*Fizičko kažnjavanje* ( $p < ,05$ ) i *verbalno neprijateljstvo od strane majke* ( $p < ,001$ ) radi korekcije ili kontrole djetetovog ponašanja značajno su povezani s češćim *fizički agresivnim ponašanjem djeteta*.

*Fizički agresivno ponašanje djeteta prema drugima* značajno je povezano samo s *autoritarnim roditeljskim stilom majke* ( $p < ,001$ ), *fizičkim kažnjavanjem djeteta od strane majke* ( $p < ,001$ ) i *verbalnim neprijateljstvom prema djetetu od strane majke* ( $p < ,001$ ). *Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* značajno je povezano s *autoritarnim* ( $p < ,01$ ) i *permisivnim roditeljskim stilom majke* ( $p < ,01$ ).

Rezultati korelacijske analize fizički agresivnog ponašanja djeteta i roditeljskog stila majke prikazani su u tablici 33.

**Tablica 33** Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i roditeljskog stila majke

<b>Varijabla</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
1 Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	/	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	-,03	-,06	,02	-,04	<b>,20***</b>	<b>,22***</b>	<b>,20***</b>	,07	,08
	N	400	400	400	386	386	386	386	386	386	386	386	386
2 Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	,06	,02	,08	,04	<b>,14**</b>	,03	<b>,19***</b>	,08	<b>,16**</b>
	N	400	400	400	386	386	386	386	386	386	386	386	386
3 Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	,03	-,01	,06	,01	<b>,19***</b>	<b>,13*</b>	<b>,22***</b>	,09	<b>,15**</b>
	N	400	400	400	386	386	386	386	386	386	386	386	386
4 Autoritativni stil	r	-,03	,06	,03	/	<b>,79***</b>	<b>,79***</b>	<b>,85***</b>	<b>-,19***</b>	<b>-,17**</b>	-,07	<b>-,24***</b>	-,04
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
5 Povezanost	r	-,06	,02	-,01	<b>,79***</b>	/	<b>,51***</b>	<b>,55***</b>	<b>-,19***</b>	<b>-,19***</b>	-,08	<b>-,21***</b>	,03
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
6 Regulacija ponašanja	r	,02	,08	,06	<b>,79***</b>	<b>,51***</b>	/	<b>,42***</b>	-,08	-,09	,03	<b>-,15**</b>	<b>-,17**</b>
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
7 Pružanje autonomije	r	-,04	,04	,01	<b>,85***</b>	<b>,55***</b>	<b>,42***</b>	/	<b>-,19***</b>	<b>-,14**</b>	<b>-,11*</b>	<b>-,22***</b>	,03
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
8 Autoritarni stil	r	<b>,20***</b>	<b>,14**</b>	<b>,19***</b>	<b>-,19***</b>	<b>-,19***</b>	-,08	<b>-,19***</b>	/	<b>,69***</b>	<b>,87***</b>	<b>,81***</b>	<b>,47***</b>
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
9 Fizičko kažnjavanje	r	<b>,22***</b>	,03	<b>,13*</b>	<b>-,17**</b>	<b>-,19***</b>	-,09	<b>-,15**</b>	<b>,69***</b>	/	<b>,44***</b>	<b>,37***</b>	<b>,25***</b>
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
10 Verbalno neprijateljstvo	r	<b>,20***</b>	<b>,19***</b>	<b>,22***</b>	-,07	-,08	,03	<b>-,11*</b>	<b>,87***</b>	<b>,44***</b>	/	<b>,52***</b>	<b>,42***</b>
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
11 Neopravdavanje kazne	r	,07	,08	,09	<b>-,24***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,15**</b>	<b>-,22***</b>	<b>,81***</b>	<b>,37***</b>	<b>,52***</b>	/	<b>,40***</b>
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387
12 Permisivni stil	r	,08	<b>,16**</b>	<b>,15**</b>	-,04	,03	<b>-,17**</b>	,04	<b>,47***</b>	<b>,25***</b>	<b>,42***</b>	<b>,40***</b>	/
	N	386	386	386	387	387	387	387	387	387	387	387	387

Bilješka: p<,05\*; p<,01\*\*; p<,001\*\*\*

Korelacijskom analizom nije utvrđena značajna povezanost između *autoritativnog roditeljskog stila oca* i njegovih varijabli (*povezanosti, regulacije ponašanja, pružanja autonomije*) s *fizički agresivnim ponašanjem djeteta*. Značajna povezanost ( $p < ,001$ ) utvrđena je između *autoritarnog roditeljskog stila oca* i *fizički agresivnog ponašanja djeteta*. *Permisivni roditeljski stil oca* također je značajno povezan ( $p < ,01$ ) s *fizički agresivnim ponašanjem djeteta*.

Značajna povezanost utvrđena je između *fizički agresivnog ponašanja djeteta* i sve tri varijable *autoritarnog roditeljskog stila oca*: *fizičko kažnjavanje* ( $p < ,001$ ), *verbalno neprijateljstvo* ( $p < ,01$ ) i *neopravdavanje kazne* ( $p < ,05$ ).

*Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* i *prema drugima* značajno je povezano s *permisivnim te autoritarnim roditeljskim stilom oca*.

Kao i u slučaju majki, *autoritativni roditeljski stil oca* nije značajno povezan s *fizički agresivnim ponašanjem djeteta*. Odnosno, primjena autoritativnog roditeljskog stila ne dovodi do smanjenja ili porasta učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta, dok se djeca čiji roditelji češće primjenjuju permisivni i/ili autoritarni roditeljski stil češće fizički agresivno ponašaju. Rezultati korelacijske analize fizički agresivnog ponašanja djeteta i roditeljskog stila oca prikazani su u tablici 34.



**Tablica 34** Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i očevog stila odgoja

<b>Varijabla</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
1 Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	/	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	-,04	-,05	-,01	-,05	<b>,20***</b>	<b>,25***</b>	<b>,22***</b>	,03	<b>,13*</b>
	N	400	400	400	369	369	369	369	369	369	369	369	369
2 Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	-,04	-,09	-,02	-,01	<b>,25***</b>	<b>,17**</b>	<b>,25***</b>	<b>,17**</b>	<b>,20***</b>
	N	400	400	400	369	369	369	369	369	369	369	369	369
3 Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	-,05	-,08	-,02	-,03	<b>,26***</b>	<b>,23***</b>	<b>,27***</b>	<b>,13*</b>	<b>,20***</b>
	N	400	400	400	369	369	369	369	369	369	369	369	369
4 Autoritativni stil	r	-,04	-,04	-,05	/	<b>,85***</b>	<b>,85***</b>	<b>,80***</b>	<b>-,24***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,12*</b>	<b>-,26***</b>	-,06
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
5 Povezanost	r	-,05	-,09	-,08	<b>,85***</b>	/	<b>,64***</b>	<b>,54***</b>	<b>-,22***</b>	<b>-,21***</b>	-,08	<b>-,25***</b>	-,03
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
6 Regulacija ponašanja	r	-,01	-,02	-,02	<b>,85***</b>	<b>,64***</b>	/	<b>,45***</b>	<b>-,14**</b>	<b>-,18**</b>	-,01	<b>-,17**</b>	<b>-,14**</b>
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
7 Pružanje autonomije	r	-,05	-,01	-,03	<b>,80***</b>	<b>,54***</b>	<b>,45***</b>	/	<b>-,24***</b>	<b>-,15**</b>	<b>-,19***</b>	<b>-,23***</b>	,03
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
8 Autoritarni stil	r	<b>,20***</b>	<b>,25***</b>	<b>,26***</b>	<b>-,24***</b>	<b>-,22***</b>	<b>-,14**</b>	<b>-,24***</b>	/	<b>,65***</b>	<b>,85***</b>	<b>,82***</b>	<b>,41***</b>
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
9 Fizičko kažnjavanje	r	<b>,25***</b>	<b>,17**</b>	<b>,23***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,18**</b>	<b>-,15**</b>	<b>,65***</b>	/	<b>,39***</b>	<b>,37***</b>	<b>,29***</b>
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
10 Verbalno neprijateljstvo	r	<b>,22***</b>	<b>,25***</b>	<b>,27***</b>	<b>-,12*</b>	-,08	-,01	<b>-,19***</b>	<b>,85***</b>	<b>,39***</b>	/	<b>,49***</b>	<b>,31***</b>
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
11 Neopravdavanje kazne	r	,03	<b>,17**</b>	<b>,13*</b>	<b>-,26***</b>	<b>-,25***</b>	<b>-,17**</b>	<b>-,23***</b>	<b>,82***</b>	<b>,37***</b>	<b>,49***</b>	/	<b>,38***</b>
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370
12 Permisivni stil	r	<b>,13*</b>	<b>,20***</b>	<b>,20***</b>	-,06	-,03	<b>-,14**</b>	,03	<b>,41***</b>	<b>,29***</b>	<b>,31***</b>	<b>,38***</b>	/
	N	369	369	369	370	370	370	370	370	370	370	370	370

Bilješka: p<,05\*; p<,01\*\*; p<,001\*\*\*

Uz korelacijsku analizu roditeljskih stilova, provedena je i korelacijska analiza *privrženosti roditelj – dijete i fizički agresivnog ponašanja djeteta*. Osim navedenih skala, u analizu su bile uključene i njihove komponente (*toplina u odnosu s djetetom i izostanak neprijateljstva prema djetetu, odnosno fizički agresivno ponašanje prema drugima i fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima*). Sve tri varijable koje ukazuju na privržen odnos između roditelja i djeteta negativno su povezane s fizički agresivnim ponašanjem djeteta.

Korelacijskom analizom utvrđena je negativna povezanost između *fizički agresivnog ponašanja djeteta i privrženosti roditelj – dijete* ( $p < ,001$ ), kao i između *fizički agresivnog ponašanja djeteta i topline u odnosu s djetetom* ( $p < ,001$ ) te *izostanka neprijateljstva prema djetetu* ( $p < ,001$ ).

Negativna povezanost utvrđena je i između komponente *fizički agresivnog ponašanja djeteta prema drugima i privrženosti roditelj – dijete* ( $p < ,001$ ), kao i između između *fizički agresivnog ponašanja djeteta prema drugima* i komponenti *toplina u odnosu s djetetom* ( $p < ,001$ ) i *izostanka neprijateljstva prema djetetu* ( $p < ,001$ ).

Konačno, negativna povezanost utvrđena je između komponente *fizički agresivnog ponašanja djeteta prema vršnjacima i privrženosti roditelj – dijete* ( $p < ,001$ ), te između *fizički agresivnog ponašanja djeteta prema vršnjacima* i komponenti *toplina u odnosu s djetetom* ( $p < ,001$ ) i *izostanka neprijateljstva prema djetetu* ( $p < ,001$ ).

Dakle, djeca koja imaju privržen odnos s roditeljem, koji karakterizira toplina i izostanak neprijateljstva, rjeđe se fizički agresivno ponašaju. Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i privrženosti roditelj – dijete prikazana je u tablici 35.

**Tablica 35** Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i privrženosti roditelj – dijete

<b>Varijabla</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1 Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	/	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	<b>-,38***</b>	<b>-,36***</b>	<b>-,29***</b>
	N	400	400	400	398	398	398
2 Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	<b>-,24***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,21***</b>
	N	400	400	400	398	398	398
3 Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	<b>-,34***</b>	<b>-,31***</b>	<b>-,28***</b>
	N	400	400	400	398	398	398
4 Skala privrženosti roditelj – dijete	r	<b>-,38***</b>	<b>-,24***</b>	<b>-,34***</b>	/	<b>,81***</b>	<b>,88***</b>
	N	398	398	398	399	399	399
5 Toplina u odnosu s djetetom	r	<b>-,36***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,31***</b>	<b>,81***</b>	/	<b>,44***</b>
	N	398	398	398	399	399	399
6 Izostanak neprijateljstva prema djetetu	r	<b>-,29***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,28***</b>	<b>,88***</b>	<b>,44***</b>	/
	N	398	398	398	399	399	399

Bilješka: p&lt;,05\*; p&lt;,01\*\*; p&lt;,001\*\*\*

#### 4.5. Povezanost fizički agresivnog ponašanja sa sociometrijskim statusom djeteta u odgojnoj skupini/razredu

Kako bi se ispitala povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece i njihovog sociometrijskog statusa u odgojnoj skupini ili razredu provedena je korelacijska analiza. S obzirom da je sociometrijski status mjereno pomoću procjena vršnjaka, u analizu je, osim procjene roditelja, uključena i procjena fizički agresivnog ponašanja djeteta od strane njegovih vršnjaka. Korelacijskom analizom utvrđena je značajna povezanost između procjene fizički agresivnog ponašanja djeteta od strane njegovih vršnjaka i od strane roditelja ( $p < ,001$ ), kao i između procjene fizički agresivnog ponašanja djeteta od strane vršnjaka i komponenti *fizički agresivnog ponašanja prema drugima* ( $p < ,001$ ) i *fizički agresivnog ponašanja prema vršnjacima* ( $p < ,001$ ). Kada je riječ o sociometrijskom statusu, odnosno prihvaćenosti djeteta u odgojnoj skupini ili razredu, utvrđena je negativna povezanost između *prihvaćenosti djeteta* i roditeljske procjene komponenti *učestalosti fizički agresivnog ponašanja prema drugima* ( $p < ,001$ ) i *prema vršnjacima* ( $p < ,001$ ). Negativna povezanost utvrđena je između *prihvaćenosti djeteta* i *roditeljske procjene učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta* ( $p < ,001$ ). Također, negativna povezanost ( $p < ,001$ ) utvrđena je između *prihvaćenosti djeteta u odgojnoj skupini ili razredu* i *vršnjačke procjene njegovog fizički agresivnog ponašanja*. Drugim riječima, djeca koja se češće fizički agresivno ponašaju manje su prihvaćena u odgojnoj skupini ili razredu, bez obzira na to tko procjenjuje učestalost fizički agresivnog ponašanja. Rezultati korelacijske analize prikazani su u tablici 36.

**Tablica 36** Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i njegovog sociometrijskog statusa u odgojnoj skupini ili razredu

Varijabla		1	2	3	4	5
1 Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	/	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	<b>,33***</b>	<b>-,19***</b>
	N	400	400	400	377	377
2 Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	<b>,27***</b>	<b>-,18***</b>
	N	400	400	400	377	377
3 Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	<b>,33***</b>	<b>-,21***</b>
	N	400	400	400	377	377
4 Procjena agresivnosti djeteta od strane vršnjaka	r	<b>,33***</b>	<b>,27***</b>	<b>,33***</b>	/	<b>-,47***</b>
	N	377	377	377	378	378
5 Prihvaćenost djeteta u skupini/razredu	r	<b>-,19***</b>	<b>-,18***</b>	<b>-,21***</b>	<b>-,47***</b>	/
	N	377	377	377	378	378

Bilješka:  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ;  $p < ,001^{***}$

#### 4.6. Povezanost fizički agresivnog ponašanja djece s kvalitetom odnosa između roditelja i odgojno – obrazovne ustanove

Korelacijska analiza provedena je kako bi se ispitala povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta i kvalitete odnosa između roditelja i odgojno – obrazovne ustanove. U korelacijsku analizu uvrštene su *Skala fizički agresivnog ponašanja djeteta* te komponente *fizički agresivnog ponašanja prema vršnjacima* i *fizički agresivnog ponašanja prema drugima*. Nadalje, u analizu su uključene i komponente *kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove: komunikacija roditelja s odgojno-obrazovnom ustanovom* i *komunikacija i odnos s drugim roditeljima iz odgojno-obrazovne ustanove*. Korelacijskom analizom nije utvrđena značajna povezanosti između *Skale fizički agresivnog ponašanja djeteta* i njenih komponenti s jedne strane te *Skale kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove* i njenih komponenti s druge strane ( $p > ,05$ ). Podaci su prikazani u Tablici 37.

**Tablica 37** Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove

Varijabla		1	2	3	4	5	6
1 Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	/	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	,000	,01	-,01
	N	400	400	400	398	398	396
2 Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	,06	,05	,05
	N	400	400	400	398	398	396
3 Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	,04	,04	,03
	N	400	400	400	398	398	396
4 Kvaliteta odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove	r	,000	,06	,04	/	<b>,95***</b>	<b>,75***</b>
	N	398	398	398	399	399	397
5 Komunikacija roditelja s odgojno-obrazovnom ustanovom	r	,01	,05	,04	<b>,95***</b>	/	<b>,51***</b>
	N	398	398	398	399	399	397
6 Komunikacija s drugim roditeljima iz odgojno-obrazovne ustanove	r	-,01	,05	,03	<b>,75***</b>	<b>,51***</b>	/
	N	396	396	396	397	397	397

Bilješka:  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ;  $p < ,001^{***}$

#### 4.7. Povezanost između fizički agresivnog ponašanja djece i sklonosti nasilnim medijskim sadržajima

Kako bi se ispitala povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece i njihove sklonosti nasilnim medijskim sadržajima provedena je korelacijska analiza. Podaci o omiljenim medijskim sadržajima dobiveni su kroz intervju s djecom, a zatim su ti sadržaji analizirani i ocijenjeni pomoću *Skale za procjenu fizičke agresivnosti medijskog sadržaja* ocjenama od 0 do 12. U analizu su bili uključene procjene sklonosti djece nasilnim medijskim sadržajima i procjene fizički agresivnog ponašanja djece od strane roditelja. S obzirom da su podaci o sklonosti nasilnim medijskim sadržajima dobiveni kroz intervju s djecom, odnosno u drugoj fazi istraživanja, u analizu je uključena i procjena fizički agresivnog ponašanja djece od strane njihovih vršnjaka, također dobivena intervjuom u drugoj fazi istraživanja.

Korelacijskom analizom nije utvrđena značajna povezanost između procjene *fizički agresivnog ponašanja djeteta od strane roditelja* i *djetetove sklonosti nasilnim medijskim sadržajima* ( $p > ,05$ ). Međutim, značajna korelacija ( $p < ,01$ ) utvrđena je između *procjene fizički agresivnog ponašanja djeteta od strane njegovih vršnjaka* i *djetetove sklonosti nasilnim medijskim sadržajima*. Dakle, prema izvještajima vršnjaka, djeca koja su sklonija konzumaciji nasilnih medijskih sadržaja također su sklonija i fizički agresivnom ponašanju. S druge strane, prema izvještajima roditelja, ne postoji veza između sklonosti nasilnim sadržajima i djetetovog fizički agresivnog ponašanja. Rezultati korelacijske analize prikazani su u tablici 38.

**Tablica 38** Korelacijska analiza između fizički agresivnog ponašanja djeteta i djetetove sklonosti nasilnim medijskim sadržajima

Varijabla		1	2	3	4	5
Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	1	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	<b>,33***</b>	,08
	N	400	400	400	377	364
Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	<b>,27***</b>	,06
	N	400	400	400	377	364
Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	<b>,33***</b>	,07
	N	400	400	400	377	364
Procjena agresivnosti djeteta od skupine/razreda	r	<b>,33***</b>	<b>,27***</b>	<b>,33***</b>	/	<b>,16**</b>
	N	377	377	377	378	365
Procjena agresivnosti omiljenog medijskog sadržaja djeteta	r	,08	,06	,07	<b>,16**</b>	/
	N	364	364	364	365	365

Bilješka:  $p < ,05^*$ ;  $p < ,01^{**}$ ;  $p < ,001^{***}$

#### 4.8. Povezanost između fizički agresivnog ponašanja djece i obilježja uže društvene sredine u kojoj žive roditelji

Radi ispitivanja povezanosti između fizički agresivnog ponašanja djece i obilježja uže društvene sredine u kojoj žive roditelji u korelacijsku analizu uvrštene su *Skala fizički agresivnog ponašanja djeteta* i njene komponente, *Skala odnosa sa susjedima*, *Skala uočenih problema u susjedstvu* i njene dvije komponente te *Skala straha od kriminala*. Korelacijskom analizom utvrđena je značajna povezanost između komponente *fizički agresivnog ponašanja djeteta prema vršnjacima* i *straha roditelja da će biti žrtva kriminala u svom domu i/ili susjedstvu* ( $p < ,05$ ). Odnosno, djeca roditelja koji u većoj mjeri strahuju od kriminalne viktimizacije češće se fizički agresivno ponašaju prema vršnjacima. Korelacijskom analizom nije utvrđena statistički značajna povezanost između *fizički agresivnog ponašanja djeteta*, te njegovih komponenti, i *odnosa roditelja sa susjedima*, *problemima u susjedstvu*, *kriminala u susjedstvu*, *nepovoljnim obilježjima susjedstva* ili *roditeljskog straha od kriminala* ( $p > ,05$ ). Podaci su prikazani u tablici 39.

**Tablica 39** Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i obilježja društvene sredine u kojoj žive roditelji

Varijabla		1	2	3	4	5	6	7	8
1 Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	/	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	,06	-,04	,00	-,07	,04
	N	400	400	400	397	396	392	396	398
2 Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	,06	-,01	-,04	,03	<b>,11*</b>
	N	400	400	400	397	396	392	396	398
3 Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	,07	-,02	-,03	-,01	,09
	N	400	400	400	397	396	392	396	398
4 Odnos sa susjedima	r	,06	,06	,07	1,00	-,08	-,08	-,09	,03
	N	397	397	397	398	396	392	396	398
5 Uočeni problemi u susjedstvu	r	-,04	-,01	-,02	-,08	/	<b>,90***</b>	<b>,87***</b>	<b>,18***</b>
	N	396	396	396	396	397	393	397	397
6 Kriminal u susjedstvu	r	,00	-,04	-,03	-,08	<b>,90***</b>	/	<b>,56***</b>	<b>,16**</b>
	N	392	392	392	392	393	393	393	393
7 Nepovoljna obilježja susjedstva	r	-,07	,03	-,01	-,09	<b>,87***</b>	<b>,56***</b>	/	<b>,16**</b>
	N	396	396	396	396	397	393	397	397
8 Strah od kriminala	r	,04	<b>,11*</b>	,09	,03	<b>,18***</b>	<b>,16**</b>	<b>,16**</b>	/
	N	398	398	398	398	397	393	397	399

Bilješka:  $p < ,05*$ ;  $p < ,01**$ ;  $p < ,001***$

#### 4.9. Povezanost između fizički agresivnog ponašanja djece i zadovoljstva radnom sredinom roditelja

Korelacijska analiza provedena je kako bi se ispitala povezanost između učestalosti *fizički agresivnog ponašanja djeteta* i *zadovoljstva radnom sredinom od strane roditelja*. Utvrđena je značajna povezanost između *fizički agresivnog ponašanja djeteta* i *roditeljskog zadovoljstva radnom sredinom* ( $p < ,05$ ) te komponente *profesionalnog zadovoljstva i uspjeha* ( $p < ,05$ ).

Korelacijskom analizom utvrđena je značajna povezanost djetetovog *fizički agresivnog ponašanja prema drugima* s komponentom *zadovoljstvo radnim kolektivom i međuljudskim odnosima* ( $p < ,05$ ).

Djetetovo *fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima* je značajno povezano s komponentom *profesionalnog zadovoljstva i uspjeha* ( $p < ,05$ ).

Dakle, djeca roditelja koji su u većoj mjeri zadovoljni svojom radnom sredinom češće se fizički agresivno ponašaju. Rezultati korelacijske analize prikazani su u tablici 40.

**Tablica 40** Korelacijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta i zadovoljstva radnom sredinom roditelja

Varijabla		1	2	3	4	5	6
1 Fizički agresivno ponašanje prema drugima	r	1	<b>,51***</b>	<b>,82***</b>	,11	<b>,12*</b>	,08
	N	400	400	400	279	279	279
2 Fizički agresivno ponašanje prema vršnjacima	r	<b>,51***</b>	/	<b>,91***</b>	,11	,07	<b>,14*</b>
	N	400	400	400	279	279	279
3 Fizički agresivno ponašanje djeteta	r	<b>,82***</b>	<b>,91***</b>	/	<b>,13*</b>	,10	<b>,13*</b>
	N	400	400	400	279	279	279
4 Zadovoljstvo radnom sredinom	r	,11	,11	<b>,13*</b>	1,00	<b>,92***</b>	<b>,92***</b>
	N	279	279	279	280	280	280
5 Zadovoljstvo radnim kolektivom i međuljudskim odnosima	r	<b>,12*</b>	,07	,10	<b>,92***</b>	1,00	<b>,70***</b>
	N	279	279	279	280	280	280
6 Profesionalno zadovoljstvo i uspjeh	r	,08	<b>,14*</b>	<b>,13*</b>	<b>,92***</b>	<b>,70***</b>	1,00
	N	279	279	279	280	280	280

Bilješka:  $p < ,05*$ ;  $p < ,01**$ ;  $p < ,001***$



#### 4.10. Hijerarhijska regresijska analiza fizički agresivnog ponašanja djeteta

Radi provjere prediktivne valjanosti varijable *fizički agresivnog ponašanja djece* provedena je hijerarhijska regresijska analiza. U prvom koraku uključene su varijable sociodemografskih karakteristika od kojih su se značajnim prediktorom pokazale *dob djeteta* ( $\beta = -.20$ ;  $p < .01$ ), *spol djeteta* ( $\beta = -.17$ ;  $p < .01$ ) i *bračni status roditelja* ( $\beta = .15$ ;  $p < .05$ ). u drugom koraku dodane su varijable mikrosustava koje se odnose na interakciju između djeteta i roditelja, roditeljski stil odgoja te prihvaćenost djeteta među vršnjacima. Značajnim prediktorima pokazali su se *dob djeteta* ( $\beta = -.20$ ;  $p < .01$ ), *restriktivna medijacija medijskih sadržaja* ( $\beta = .15$ ;  $p < .05$ ), *privrženost roditelj – dijete* ( $\beta = -.25$ ;  $p < .01$ ), *autoritarni stil oca* ( $\beta = .24$ ;  $p < .05$ ) te *prihvaćenost djeteta u odgojnoj skupini ili razredu* ( $\beta = -.15$ ;  $p < .05$ ). Nakon uključivanja navedenih varijabli u drugom koraku, *spol djeteta* i *bračni status roditelja* nisu bili značajni prediktori. U trećem koraku uključene su varijable egzosustava koje se odnose na agresivnost medijskih sadržaja, odnose roditelja sa susjedima i percepciju susjedstva od strane roditelja te zadovoljstvo radnom sredinom roditelja. Kao značajni prediktori u trećem koraku utvrđeni su *dob djeteta* ( $\beta = -.21$ ;  $p < .01$ ), *privrženost roditelj – dijete* ( $\beta = -.25$ ;  $p < .01$ ), *prihvaćenost djeteta u odgojnoj skupini ili razredu* ( $\beta = -.16$ ;  $p < .01$ ) te *zadovoljstvo roditelja njihovom radnom sredinom* ( $\beta = .16$ ;  $p < .01$ ). U trećem koraku na značajnosti su izgubili prediktori *restriktivna medijacija medijskih sadržaja* i *autoritarni roditeljski stil oca*. Mlađa djeca, koja imaju manji stupanj privrženosti s roditeljem, koja su manje prihvaćena u odgojnoj skupini ili razredu te čiji su roditelji u većoj mjeri zadovoljni vlastitom radnom sredinom u većem su riziku od fizički agresivnog ponašanja.

Hijerarhijsko regresijskom analizom objašnjeno je 24% varijance fizički agresivnog ponašanja djece, što svjedoči o složenosti promatranog fenomena. Rezultati hijerarhijske regresijske analize fizički agresivnog ponašanja djece prikazani su u tablici 41.

**Tablica 41** Sažetak hijerarhijske regresijske analize za prediktore varijable fizički agresivno ponašanje djece (N=280)

Fizički agresivno ponašanje djeteta	MODEL 1			MODEL 2			MODEL 3		
	B	SE (B)	$\beta$	B	SE (B)	$\beta$	B	SE (B)	$\beta$
Dob djeteta	-,03	,01	<b>-,20**</b>	-,03	,01	<b>-,19**</b>	-,03	,01	<b>-,21**</b>
Spol djeteta	-,05	,02	<b>-,17**</b>	-,03	,02	-,10	-,03	,02	-,09
Dob roditelja	,00	,00	-,05	,00	,00	-,04	,00	,00	,01
Bračni status	,02	,01	<b>,15*</b>	,01	,01	,09	,01	,01	,07
Broj djece	,01	,01	,08	,01	,01	,06	,01	,01	,07
Naobrazba majke	,00	,01	,02	,00	,01	-,03	,00	,01	-,02
Naobrazba oca	-,01	,01	-,04	,01	,01	,03	,01	,01	,04
Radni status majke	-,01	,01	-,07	-,01	,01	-,08	-,02	,01	-,10
Radni status oca	-,01	,02	-,06	-,01	,02	-,05	-,02	,02	-,07
Materijalno stanje obitelji	-,03	,02	-,11	-,02	,02	-,09	-,02	,02	-,11
Mjesečni prihodi kućanstva	,02	,01	,13	,01	,01	,08	,01	,01	,04
Aktivna medijacija medija				,00	,01	,00	,00	,01	-,01
Restriktivna medijacija medija				,03	,01	<b>,15*</b>	,03	,01	,13
Zajednička konzumacija medija				,00	,01	-,01	,00	,01	-,02
Privrženost				-,09	,03	<b>-,25**</b>	-,10	,03	<b>-,25***</b>
Autoritativni stil majke				,05	,03	,16	,06	,03	,17
Autoritarni stil majke				-,05	,04	-,16	-,05	,04	-,15
Permisivni stil majke				,00	,02	,00	,00	,02	-,01
Autoritativni stil oca				-,03	,03	-,11	-,05	,03	-,17
Autoritarni stil oca				,08	,04	<b>,24*</b>	,07	,04	,22
Permisivni stil oca				,02	,02	,09	,03	,02	,11
Prihvaćenost djeteta u skupini				-,02	,01	<b>-,15*</b>	-,02	,01	<b>-,16**</b>
Agresivnost omiljenog m. sadržaja							,00	,00	,06
Odnos sa susjedima							,01	,01	,05
Uočeni problemi u susjedstvu							-,02	,03	-,09
Nepovoljna obilježja susjedstva							,01	,02	,05
Strah od kriminala							,02	,01	,12
Zadovoljstvo radnom sredinom							,04	,02	<b>,18**</b>
<b>R<sup>2</sup></b>		<b>,116</b>			<b>,281</b>			<b>,327</b>	
R Square Change		<b>,116</b>			<b>,165</b>			<b>,045</b>	
Adjusted R <sup>2</sup>		<b>,075</b>			<b>,210</b>			<b>,240</b>	
df		<b>11</b>			<b>11</b>			<b>6</b>	
<b>F</b>		<b>2,794**</b>			<b>3,966***</b>			<b>3,758***</b>	
<b>F for change in R<sup>2</sup></b>		<b>2,794**</b>			<b>4,657***</b>			<b>2,434*</b>	

Bilješka: p<,05\*; p<,01\*\*; p<,001\*\*\*

## V. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je identificirati rizične i zaštitne čimbenike povezane s razvojem fizički agresivnog ponašanja u populaciji djece predškolske i mlađe školske dobi. Preciznije, ispitivale su se razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike i karakteristike njihovih roditelja. Osim toga, ispitivala se povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece i njihovog sociometrijskog statusa u odgojnoj skupini ili razredu, roditeljskog stila odgoja, stupnja privrženosti između roditelja i djeteta, medijacije medijskih sadržaja od strane roditelja, kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove, djetetove sklonosti nasilnim medijskim sadržajima, obilježja društvene sredine u kojoj žive roditelji te zadovoljstva radnom sredinom roditelja. Analizom rezultata ovog istraživanja utvrđene su statistički značajne razlike, ali i povezanosti između ispitivanih varijabli.

### **H1: Očekuju se značajne razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na sociodemograska obilježja ispitanika**

Rezultati ovog istraživanja pokazali su značajne spolne razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja, pri čemu se dječaci znatno češće fizički agresivno ponašaju od djevojčica. Ovaj rezultat u skladu je s rezultatima velikog broja istraživanja (Amin i sur., 2011; Bendersky i sur., 2006; Brajša-Žganec, 2008; Brendgen i sur., 2006; Cote i sur., 2006, 2007; Crick i sur., 1997; Janković i Koren, 2001; Kupersmidt i sur., 2000; Lansford i sur., 2012; Peplak i Malti, 2017; Rey i sur., 2005; Tremblay, 2013). Spolne razlike u fizički agresivnom ponašanju djece najčešće se objašnjavaju kao manifestacija evolucijskih, bioloških i socijalnih čimbenika. Cote (2007) navodi kako se evolucijski čimbenici ogledaju u različitim unutarnjim programima razvoja s kojima se rađaju dječaci i djevojčice, a koji su uspostavljeni kroz proces prirodne selekcije i traju još od primata kao ljudskih predaka. Evolucijska sklonost žena ka neizravnoj agresiji, koja je manje rizična u pogledu zadobivanja fizičkih ozljeda, povezana je s većom brigom žena o potomstvu, koje više ovisi o brizi i zaštiti majke nego oca (Campbell, 1999). Biološki čimbenici, poput genetike, hormona i anatomije, također igraju ulogu u spolnim razlikama u fizički agresivnom ponašanju. Spolne razlike također mogu biti rezultat bržeg sazrijevanja djevojčica u ranom djetinjstvu. Kognitivno sazrijevanje može dovesti do brže inhibicije i regulacije fizički agresivnog ponašanja, a brži razvoj verbalnih sposobnosti omogućuje lakšu regulaciju fizički agresivnog ponašanja pomoću verbalnih zahtjeva (Berk,

2015). Socijalni čimbenici ogledaju su u različitim kulturnim normama za dječake i djevojčice. Naime, od dječaka se u većoj mjeri očekuje da budu hrabri i da se izbore za sebe, dok se od djevojčica očekuje empatija, poslušnost i nježnost. Osim toga, prema rezultatima ovog istraživanja, očevi češće koriste autoritarne odgojne mjere prema dječacima, a oba roditelja češće fizički kažnjavaju dječake. Nadalje, dječaci su više izloženi nasilnim medijskim sadržajima od djevojčica, što su pokazali i rezultati ovog istraživanja, te na taj način imaju veći broj modela fizički agresivnog ponašanja kojeg mogu oponašati. Konačno, zbog spolne segregacije tijekom srednjeg djetinjstva dječaci se češće igraju s drugim dječacima, što može potaknuti natjecateljsko ponašanje i samim time fizičku agresiju. S druge strane, djevojčice se češće igraju u manjim grupama ili u parovima te su više uključene u prijateljstva koja potiču verbalno pregovaranje umjesto fizičke agresije.

Iako bi se prema teoriji socijalnog učenja očekivalo da s protekom vremena, zbog izloženosti većem broju modela fizički agresivnog ponašanja (ponajviše u medijima), raste učestalost fizički agresivnog ponašanja djece, rezultati ovog istraživanja pokazali su suprotno. Naime, utvrđena je značajna razlika u učestalosti fizički agresivnog ponašanja s obzirom na dob, pri čemu se mlađa djeca značajno češće fizički agresivno ponašaju od starije djece. Rezultati ovog istraživanja slični su rezultatima istraživanja koje su proveli (Cote i sur., 2006; Eron, 1963, prema Tremblay i sur., 2018, Junger i sur., 2010; Katsurada, 2012; Mouratidou i sur., 2020; Nagin i Tremblay, 1999; Rey i sur., 2005). Kao razloge opadanja učestalosti fizički agresivnog ponašanja s porastom dobi mogu se navesti razvoj verbalnih sposobnosti i samoregulacije, razvoj sposobnosti preuzimanja tuđe perspektive, razvoj svijesti o hijerarhiji utemeljenoj na dominaciji te uspostavljanje vršnjačkih i grupnih normi o neprihvatljivosti fizičke agresije. Ove promjene tijekom sazrijevanja, zajedno s vršnjačkim iskustvima, od djece zahtijevaju razvoj sposobnosti primjene alternativnih oblika ponašanja, umjesto fizičke agresije, kako bi ispunila svoje ciljeve (Boivin i sur., 2005). Ovo tumačenje potvrđuju i rezultati istraživanja prema kojima se ne smanjuje broj agresivnog ponašanja s dobi, nego se fizička agresija zamjenjuje verbalnom i relacijskom (Tremblay i Nagin, 2005; Vaillancourt, 2005). Međutim, nisu sva djeca jednako uspješna u promjeni strategije ostvarivanja ciljeva, o čemu svjedoče rezultati istraživanja prema kojima ne dolazi do opadanja fizički agresivnog ponašanja s dobi ili je ono čak u porastu (Meysamie i sur., 2013; Peplak i Malti, 2017).

Kada je riječ o razlikama s obzirom na broj djece u obitelji, prema rezultatima ovog istraživanja djeca koja nemaju brata ili sestru, odnosno koja su jedinci, češće se fizički agresivno ponašaju. S druge strane djeca koja imaju jednog brata ili sestru značajno se manje fizički agresivno

ponašaju prema vršnjacima od jedinaca i djece koja imaju dvoje ili više braće i sestara. Ovi rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja koje su naveli Nærde i suradnici (2014), a prema kojima je imanje srodnika slične dobi povezano s učestalijim fizički agresivnim ponašanjem. Nadalje, u istraživanju koje su proveli Tremblay i suradnici (2004) imanje brata ili sestre pokazalo se kao najznačajniji prediktor fizički agresivnog ponašanja jer su ti srodnici mogli poslužiti kao prikladna meta za takvo ponašanje. Rezultat prema kojima su jedinci agresivniji može se protumačiti manjkom prilika za socijalnu interakciju, za dijeljenje stvari i suradnju, te samim time i za socijalno učenje i razvoj socijalnih vještina, u usporedbi s djecom koja imaju brata ili sestru. Iz tog razloga, jedinci su možda skloniji fizički agresivnom ponašanju u situacijama kada se moraju izboriti za svoje ciljeve. Također, djeca koja imaju brata ili sestru češće se natječu za pažnju roditelja i resurse obitelji te tako mogu brže razviti već spomenutu svijest o hijerarhiji utemeljenoj na dominaciji, ali i povećati svoju sklonost kompromisima s drugima. Što se tiče rezultata prema kojemu se djeca s jedinim bratom ili sestrom značajno manje fizički agresivno ponašaju prema vršnjacima od jedinaca i djece koja imaju dvoje ili više braće i sestara, oni se mogu protumačiti kroz dostupnost resursa obitelji. Već je navedeno kako djeca koja imaju brata ili sestru, za razliku od jedinaca, imaju više prilika za razvoj sklonosti kompromisu za koji su potrebne i vještine pregovaranja. S druge strane, djeca koja imaju dvoje ili više braće i sestara imaju veću konkurenciju i time ograničeniji pristup resursima i pažnji roditelja, zbog čega mogu biti sklonija fizički agresivnom ponašanju kako bi došli do obiteljskih resursa i roditeljske pažnje. Kao još jedno objašnjenje ovog rezultata može se navesti rezultat ovog istraživanja prema kojemu postoji značajna povezanost između broja djece i autoritarnog roditeljskog stila i oca i majke. Naime, s obzirom na teškoće u upravljanju većim brojem djece, moguće je da su roditelji u većim obiteljima skloniji autoritarnom roditeljskom stilu te time djetetu služe kao model fizički agresivnog ponašanja.

Što se tiče razlika u fizički agresivnom ponašanju s obzirom na broj članova kućanstva, rezultati ovog istraživanja pokazali su kako se djeca koja žive u kućanstvima s 2 do 3 člana češće tako ponašaju od djece koja žive u kućanstvima s 4 člana. Ovaj rezultat nije u skladu s istraživanjima Rikić i suradnika (2017), prema kojima je broj članova obitelji povezan s većim s rizikom od fizičkog zlostavljanja djece, a time i većim rizikom pojave fizički agresivnog ponašanja djece. Kandel Englander (2003) također navodi kako veličina obitelji posredno može povećati rizik od fizički agresivnog ponašanja djece jer su roditelji s većim brojem djece pod većim stresom. Moguće objašnjenje dobivenih rezultata ovog istraživanja može biti to što je u istraživanju identificirano 58 kućanstava s 2 do 3 člana, od čega su njih 15 činile jednoroditeljske obitelji.

Od 15 jednoroditeljskih obitelji, 11 ih je imalo dvoje djece. Prema rezultatima drugih istraživanja, djeca koja odrastaju u jednoroditeljskim obiteljima češće se fizički agresivno ponašaju (Baker i sur., 2017; Derzon, 2010; Farrington i sur., 2008; Jansen i sur., 2012; Meysamie i sur., 2013) Ovaj rezultat može biti posljedica manjeg broja resursa u jednoroditeljskim obiteljima, a time i većeg stresa u njima. Osim toga, samohrani roditelji preuzimaju cjelokupnu odgovornost za odgoj djeteta što može dovesti do većeg stresa i emocionalne nestabilnosti. Konačno, zbog veće brige za financijskom opstojnosti obitelji može doći do manjka interakcije između samohranog roditelja i djeteta, što pak može rezultirati manjom kontrolom ponašanja djeteta.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su značajne razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja s obzirom na radni status majke. Djeca stalno zaposlenih majki češće se fizički agresivno ponašaju. Iako rezultati istraživanja nisu jednoznačni o ovom pitanju, dobiveni rezultati ovog istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja koje su proveli Amin i suradnici (2011) te Meysamie i suradnici (2013), a tumači se djelovanjem profesionalnog stresa na obiteljsko okruženje i time na odnos zaposlenih majki s djetetom, kao i manjkom vremena koje zaposlene majke provede sa svojim djetetom. Za razliku od rezultata ovog istraživanja, Katsurada (2012) je svojim istraživanjem utvrdio kako nema povezanosti između radnog statusa majke i fizički agresivnog ponašanja djeteta.

Ovim istraživanjem nisu utvrđene značajne razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na radni status oca, naobrazbu oba roditelja, bračni status, procjenu materijalnog statusa i mjesečne prihode kućanstva. Jedan od razloga zašto se majčin radni status pokazao značajnijim u odnosu na radni status očeva može biti objašnjen time što majke pri povratku kući nerijetko čeka briga o djeci i kućanstvu. Prema rezultatima Eurostata (2017) iz 2016. godine u državama članicama Europske unije 92% žena u dobi između 25 i 49 godina svakog je dana skrbilo o svojoj djeci, dok je to radilo 68% muškaraca. Razlike su još veće kada je riječ o kućanskim poslovima. U članicama Europske unije u 2016. godini 79% žena je svakog dana obavljalo kućanske poslove u usporedbi s 34% muškaraca (Eurostat, 2017). U Hrvatskoj u 59% veza sve ili većinu poslova vezanih za brigu o djeci rade žene, dok u 41% veza partneri ravnopravno brinu o djeci (Klasnić, 2017). U 83% veza sve ili većinu dnevnih i tjednih kućanskih poslova obavljaju žene, u 16,6% veza partneri ih obavljaju ravnopravno, dok u samo 0,4% veza muškarci obavljaju sve ili većinu dnevnih i tjednih kućanskih poslova (Klasnić, 2017). Jedan od pokazatelja da su očevi manje uključeni u brigu o djeci može biti i njihov manji

odaziv na roditeljski sastanak i sudjelovanje u ovom istraživanju. Međutim, moguće je i da očevi u manjoj mjeri prenose profesionalni stres na obiteljsko okruženje.

Kada je riječ o nepostojanju razlike u fizički agresivnom ponašanju djetetu s obzirom na naobrazbu njegovih roditelja, moguće je da rezultat dobiven ovim istraživanjem posljedica karakteristika uzorka koji je sudjelovao u istraživanju. Naime, od 401 sudionika, samo je njih dvoje imalo nezavršenu osnovnu školu, dok ih je 8 svoje obrazovanje završilo nakon osnovne škole. Za razliku od rezultata ovog istraživanja, Cote i suradnici (2006), Jansen i suradnici (2012) Jia i suradnici (2014) te Navarro i suradnici (2022) utvrdili su negativnu povezanost između stupnja naobrazbe roditelja i fizički agresivnog ponašanja djeteta, što se objašnjava nižim intelektualnim resursima, znanjima, normama i vrijednostima te vještinama rješavanja problema. Ovi aspekti povezani su s odgojnim djelovanjem te mogu negativno djelovati na razvoj djeteta i njegovog odnosa s drugima.

Izostanak značajne razlike u fizički agresivnom ponašanju s obzirom na procjenu materijalnog statusa i mjesečna primanja također se može protumačiti kroz sličnosti u uzorku s obzirom na promatrane nezavisne varijable. Naime, samo je 2 ispitanika izjavilo kako je njihovo materijalno stanje mnogo lošije od drugih, dok ih je 14 izjavilo kako je ono nešto lošije nego kod drugih. Također, moguće je da obitelji s niskim primanjima dobivaju veću socijalnu podršku od šire obitelji ili zajednice što može predstavljati zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja. Rezultati ovog istraživanja razlikuju se od rezultata istraživanja koje su proveli Dubow i suradnici (2016), Kohen i suradnici (2009) te Levendosky i suradnici (2000, prema Holt i sur., 2008), a prema kojima postoji negativna povezanost između materijalnih primanja obitelji i fizički agresivnog ponašanja djeteta. Kao objašnjenje povezanosti između niskih primanja i fizički agresivnog ponašanja djece navode se ekonomski stresne situacije koje dovode do nesklada u obitelji i ograničavaju posvećivanje vremena djeci, budući da su roditelji fokusirani na rješavanje egzistencijalnih izazova.

Ovim istraživanjem nisu utvrđene značajne razlike u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom na bračni status roditelja, što je slično rezultatima istraživanja koje su provele Honig i Su (2000). Autorice ovaj rezultat objašnjavaju činjenicom da je istraživanje s namjerom provedeno dvije godine nakon razvoda te su na taj način i roditelji i djeca imali vremena za oporavak i prilagodbu nakon razvoda. Rezultati ovog istraživanja se razlikuju od rezultata longitudinalnog istraživanja koje su proveli Emery i suradnici (1999) te Jarvis i suradnici (2023), a prema kojima su agresivnom ponašanju sklonija djeca iz obitelji

nevjenčanih i razvedenih roditelja. Rezultati meta-analize koju su proveli Amato i Keith (1991) također su u suprotnosti s rezultatima ovog istraživanja. Autori meta-analize navode kako su djeca koja su zbog smrti izgubila jednog roditelja sklonija agresivnom ponašanju od djece iz cjelovitih obitelji. Međutim, djeca koja su doživjela smrt roditelja osjećaju manje negativnih posljedica i manje su sklona agresivnom ponašanju od djece koja su doživjela razvod roditelja. Također, rezultati meta-analize pokazuju kako djeca u razvedenim obiteljima bolje funkcioniraju od djece u cjelovitim obiteljima koje imaju visok stupanj međuroditeljskih sukoba. Slično kao i studija Honig i Su (2000), rezultati meta-analize pokazuju kako se dječje funkcioniranje nakon razvoda poboljšava s vremenom. Međutim, to ne vrijedi za djecu čiji se roditelji nastavljaju sukobljavati i nakon razvoda (Amato i Keith, 1991).

Ovim istraživanjem utvrđene su značajne razlike u fizički agresivnom ponašanju djece s obzirom na spol, dob, radni status majke, broj djece u obitelji i broj članova kućanstva te se stoga može prihvatiti hipoteza o postojanju značajnih razlika u učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece s obzirom sociodemografska obilježja ispitanika.

## **H2: Očekuje se značajna povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece i roditeljskog stila**

Ovim istraživanjem utvrđena je značajna povezanost između autoritarnog i permisivnog stila roditeljstva i fizički agresivnog ponašanja djeteta. Nije utvrđena povezanost između autoritativnog roditeljskog stila i fizički agresivnog ponašanja. Rezultati se podjednako odnose na roditeljske stilove i majke i oca.

Utvrđena povezanost između autoritarnog roditeljskog stila u skladu je s rezultatima istraživanja koje su proveli Farrington (1991), Kawabata i suradnici (2011), Russell i suradnici (2003), Saltali (2018) te Velki (2012). Autoritarni roditelji se opisuju kao hladni i strogi, kao oni koji djeci postavljaju visoke zahtjeve i očekuju njihovu slijepu poslušnost, nerijetko uz upotrebu fizičkog kažnjavanja, gušeci pri tome svaku inicijativu i slobodu mišljenja djeteta (Velki, 2012). Uz fizičko kažnjavanje, roditelji koje karakterizira autoritarni stil često koriste verbalne prijetnje i zanemarivanje djetetovih potreba kao oblik discipliniranja djeteta. Autoritarnim stilom roditelji pružaju negativan model za učenje svojoj djeci, koja, promatrajući fizičko kažnjavanje kao oblik ostvarivanja ciljeva roditelja, i sama razvijaju strukture znanja koje potiču fizički agresivno ponašanje (Anderson i Huesmann, 2003). Ovi navodi mogu se



potvrditi i rezultatima ovog istraživanja s obzirom na to da je utvrđena povezanost između fizički agresivnog ponašanja djeteta i fizičkog kažnjavanja djeteta od majke i oca. Povezanost između verbalnog neprijateljstva prema djetetu i fizički agresivnog ponašanja djeteta također je utvrđena za oba roditelja. Ovi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja koje su proveli Lansford i suradnici (2011) te Lee i suradnici (2013). Eisenberg i suradnici (2006, prema Velki, 2012) navode kako fizičko kažnjavanje ne ostavlja nužno negativne posljedice na dijete, ako se događa u emocionalno toplim obiteljima i gdje roditelji daju objašnjenje razloga kažnjavanja. Iz tog razloga, ne iznenađuje što je ovim istraživanjem utvrđena povezanost između fizički agresivnog ponašanja djeteta i neopravdavanja kazne djetetu od strane oca.

Rezultati ovog istraživanja prema kojima postoji povezanost između fizički agresivnog ponašanja djeteta i permisivnog stila roditelja u skladu su s rezultatima koje su dobili Fagan i Hawkins (2013) Jenkins Tucker i suradnici (2014), Pinquart (2017), Vitaro i Brendgen (2005), Westbrook i Jones Harden (2010). Orpinas i Horne (2005) također su naveli nekoliko istraživanja koje potvrđuju dobivene rezultate. Dobiveni rezultati mogu se objasniti nedostatkom jasnih granica i pravila ponašanja, kao i nedostatkom autoriteta roditelja i negativnih posljedica za fizički agresivno ponašanje djeteta. Izostanak negativnih posljedica za neprimjerno ponašanje djeteta može se objasniti i nedostatkom nadzora nad djecom od strane permisivnih roditelja. Osim toga, permisivni roditelji često s djecom ne rade na razvoju socijalnih vještina, poticanju dijeljenja, suradnje i rješavanja problema. Nedostatak socijalnih vještina može rezultirati fizički agresivnim ponašanjem jer djeca nemaju razvijene alternativne strategije za nošenje s frustracijom i rješavanje sukoba. Također, u skladu s bihevioralnom teorijom agresivnog ponašanja, djeca kod koje fizički agresivno ponašanje, ispadi bijesa i vrištanje dovode do željenog ishoda uče da je takvo ponašanje uspješno sredstvo za ostvarivanje ciljeva i ublažavanje frustracija (Vitaro i Brendgen, 2005). Postupno, fizički agresivno ponašanje može se početi koristiti na proaktivan način za ostvarivanje ciljeva u obiteljskom okruženju koje potiče takvo ponašanje.

Iako je u velikom broju istraživanja dobivena negativna povezanost između autoritativnog roditeljskog stila i fizički agresivnog ponašanja djeteta (Kawabata i sur., 2011; Malonda i sur., 2019; Orpinas i Horne, 2005; Pinquart, 2017; Westbrook i Jones Harden, 2010), ovim istraživanjem nije utvrđena značajna povezanost između njih. Negativna povezanost između autoritativnog roditeljskog stila i fizički agresivnog ponašanja djeteta objašnjava se postavljanjem jasnih granica djetetu, ali i toplinom prema djeci i objašnjavaju pravila ponašanja. Autoritativni roditelji pomažu djetetu u razvoju samokontrole, emocionalne

regulacije i rješavanja problema kroz pregovaranje. Također, roditelji autoritativnog stila podupiru djetetovu samostalnost i autonomiju te na taj način smanjuju vjerojatnost njegovog fizički agresivnog ponašanja. Nepostojanje značajne povezanosti između autoritativnog roditeljskog stila i fizički agresivnog ponašanja može se objasniti homogenošću uzorka ovog istraživanja po pitanju autoritativnog stila, s obzirom na visoke prosječne vrijednosti ostvarene na njegovim varijablama.

S obzirom da je ovim istraživanjem utvrđena značajna povezanost fizički agresivnog ponašanja djeteta s autoritarnim i permisivnim stilom roditelja može se prihvatiti druga hipoteza ovog istraživanja o postojanju značajne povezanosti između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece i roditeljskog stila.

### **H3: Očekuje se značajna povezanost sociometrijskog statusa u odgojnoj skupini ili razredu s fizički agresivnim ponašanjem ispitanika**

Provedenim istraživanjem utvrđena je negativna povezanost između sociometrijskog statusa u odgojnoj skupini ili razredu i fizički agresivnog ponašanja djeteta. Odnosno, djeca koja se češće fizički agresivno ponašaju u manjoj su mjeri prihvaćena od ostale djece u odgojnoj skupini ili razredu koji pohađaju. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem slični su rezultatima istraživanjima koje su proveli Cakić i Velki (2014), Cakić i Živčić-Bećirević (2009), Dodge (1983), Dodge i suradnici (1990), Godleski i suradnici (2015), Lansford i suradnici (2010) te Miller-Johnson i suradnici (2002). Nekoliko je mogućih objašnjenja negativne povezanosti između sociometrijskog statusa djeteta i njegovog fizički agresivnog ponašanja. Moguće je da djeca koja se često fizički agresivno ponašaju nemaju razvijene socijalne vještine potrebne za uspostavljanje pozitivnih odnosa s vršnjacima (poput razumijevanja normi ponašanja u skupini, pažljivog slušanja i izražavanja mišljenja na prihvatljiv način). Nadalje, djeca koja se često fizički agresivno ponašaju mogu biti neprijateljski nastrojena i sklonija ulasku u sukobe s drugom djecom, koja ih onda počinju izbjegavati zbog osjećaja nesigurnosti, straha i neugode. Fizički agresivno ponašanje često je protivno normama prihvatljivog ponašanja u skupini te druga djeca zbog toga mogu razviti negativne stavove prema djetetu koje se ponaša na taj način. Negativni stavovi prema djetetu mogu dovesti do njegove stigmatizacije od strane vršnjaka, odnosno daljnjeg izoliranja i odbacivanja. Međutim, potrebno je istaknuti i recipročne veze između sociometrijskog statusa djeteta i njegovog fizički agresivnog ponašanja. Naime, neprihvaćenost od strane vršnjaka može dovesti do fizički agresivnog ponašanja. Ako dijete

ima problema s održavanjem pažnje i impulzivnim ponašanjem veća je vjerojatnost da će ometati igru i aktivnosti druge djece. To može dovesti do iritacije druge djece i odbacivanja djeteta koje im ometa aktivnosti. Osjećaj neprihvaćenosti odbačenog djeteta može dovesti do ljutnje i otvorenih sukoba s vršnjacima. Ukoliko se osjećaju ljutnje pridodaju osjećaji ogorčenosti i sumnje, vrlo je vjerojatno da će se neprihvaćeno dijete početi fizički agresivno ponašati (Miller-Johnson i sur., 2002). Rohlf i suradnici (2017) ističu i nalaze drugih istraživanja prema kojima postoji pozitivna povezanost između sociometrijskog statusa i fizički agresivnog ponašanja, pri čemu se ta povezanost objašnjava postojanjem normi ponašanja u skupini prema kojima je fizički agresivno ponašanje prihvaćeno i legitimno sredstvo ostvarivanja ciljeva u vršnjačkoj skupini.

S obzirom na dobivene rezultate ovog istraživanja, može se prihvatiti hipoteza o postojanju značajne povezanosti sociometrijskog statusa u odgojnoj skupini ili razredu s fizički agresivnim ponašanjem ispitanika.

#### **H4: Očekuje se značajna povezanost kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove s fizički agresivnim ponašanjem djece**

Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali značajnu povezanost fizički agresivnog ponašanja djece s kvalitetom odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem u skladu su s rezultatima koje su svojim istraživanjem dobili Neville i suradnici (2021) te Ogg i Anthony (2019). Moguće je da je kvalitetan odnos s odgojno-obrazovnom ustanovom povezan s drugim aspektima djetetova života poput akademskog uspjeha, odnosa s vršnjacima i prilagodbom na odgojno-obrazovnu ustanovu.

Međutim, u većem broju istraživanja dobiveni su rezultati prema kojima postoji negativna povezanost između kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove te učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece (Barger i sur., 2019; Domina, 2005; Lee, 2010; Pirchio i sur., 2013; Tichovolsky i sur., 2013). Negativna povezanost objašnjava se usklađenim porukama obitelji i odgojno – obrazovne ustanove o akademskim i ponašajnim očekivanjima (Livazović i Vranješ, 2012). Također, razvijenim odnosom s odgojno-obrazovnom ustanovom roditelji pokazuju interes za djetetovo obrazovanje, a kroz odnose s učiteljima i drugim roditeljima prate i u većoj mjeri kontroliraju ponašanje djeteta.

Prema rezultatima koje su dobili Izzo i suradnici (1999) postoji pozitivna povezanost između kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove te učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece. Povećanje fizički agresivnog ponašanja ne mora biti rezultat bolje kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove, nego je vjerojatnije da su roditelji kroz učestaliji kontakt s odgojno-obrazovnom ustanovom zbog fizički agresivnog ponašanja djeteta razvili kvalitetniji odnos.

S obzirom na rezultate ovog istraživanja, odbacuje se hipoteza o postojanju značajne povezanosti kvalitete odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove s fizički agresivnim ponašanjem djece.

#### **H5: Očekuje se značajna povezanost sklonosti nasilnim medijskim sadržajima s fizički agresivnim ponašanjem ispitanika**

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su, prema izvještajima vršnjaka o učestalosti fizički agresivnog ponašanja, djeca sklonija konzumaciji nasilnih medijskih sadržaja također sklonija i fizički agresivnom ponašanju. Međutim, prema izvještajima roditelja o učestalosti fizički agresivnog ponašanja, ne postoji povezanost između sklonosti nasilnim medijskim sadržajima i djetetovog fizički agresivnog ponašanja. Pozitivnu povezanost između sklonosti nasilnim medijskim sadržajima i učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece potvrđuju i rezultati istraživanja koje su proveli Bender i suradnici (2018), Coyne i suradnici (2017), Eron (1987), Huesmann i suradnici (2003) te Meysamie i suradnici (2013). Jedno od najpoznatijih objašnjenja povezanosti između konzumacije nasilnih medijskih sadržaja i fizički agresivnog ponašanja djeteta pruža teorija socijalnog učenja po modelu. Prema njoj djeca mogu učiti od svakog modela kojeg promatraju, pri čemu je veća vjerojatnost da će dijete usvojiti promatrano ponašanje ako je ono slično ponašanju samog djeteta, ako se može poistovjetiti s modelom kojeg promatra, ako je kontekst promatranog ponašanja realan te ako je ponašanje nagrađeno (Bandura, 1977). Osim toga, sklonost nasilnim medijskim sadržajima može dovesti do desenzibilizacije na nasilje, odnosno izostanka negativnih emocija pri susretu s fizički agresivnim ponašanjem ili pri njegovoj upotrebi. Dijete može postati sklonije fizički agresivnom ponašanju pri rješavanju problema ukoliko se kroz medijske sadržaje taj oblik rješavanja problema normalizira. Također, konzumacija nasilnih medijskih sadržaja može dovesti do emocionalnog stanja uzbuđenosti, a time i veće sklonosti fizički agresivnom ponašanju djeteta. Konačno, moguće je da djeca koja se češće fizički agresivno ponašaju jednostavno vole gledati nasilne medijske sadržaje i na taj način opravdavaju vlastito agresivno

ponašanje s obzirom da nisu jedini koji se tako ponašaju. Ovo objašnjenje može se potkrijepiti utvrđenom povezanošću između fizički agresivnog ponašanja djeteta i restriktivne medijacije medijskih sadržaja. Naime, prema rezultatima ovog istraživanja, roditelji djece koja se učestalije fizički agresivno ponašaju u većoj mjeri zabranjuju određene medijske sadržaje te u većoj mjeri nadziru njihovu konzumaciju.

S druge strane, rezultate prema kojima nema povezanost između sklonosti nasilnim medijskim sadržajima i učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece dobili su DeCamp (2015), Ferguson i Kilburn (2009) te Kovess-Masfety i suradnici (2016). Ovi rezultati mogu se objasniti kroz medijaciju individualnih i socijalnih karakteristika djece. Naime, moguće je da roditelji kroz aktivnu medijaciju medijskih sadržaja, npr. razgovorom o nasilnim postupcima likova, umanjuju negativan učinak medijskog nasilja na fizički agresivno ponašanje djece. Calvert (2015) navodi kako je moguće da djeca konzumiraju određene medijske sadržaje radi zadovoljenja svojih emocionalnih i socijalnih potreba. Dakle, djeca mogu gledati nasilne sadržaje kada im je dosadno jer im ono pruža uzbuđenje. S druge strane, u trenucima kada nemaju pristup odgovarajućim medijskim sadržajima, moguće je da se okreću fizički agresivnom ponašanju kao načinu nošenja s dosadom.

Prema dobivenim rezultatima ovog istraživanja, moguće je prihvatiti hipotezu o postojanju značajne povezanosti sklonosti nasilnim medijskim sadržajima s fizički agresivnim ponašanjem ispitanika.

#### **H6: Očekuje se značajna povezanost obilježja uže društvene sredine roditelja s fizički agresivnim ponašanjem djece**

Provedenim istraživanjem nije utvrđena povezanost između fizički agresivnog ponašanja djece i obilježja društvene sredine u kojoj žive roditelji. Rezultati ovog istraživanja razlikuju se od rezultata većeg broja istraživanja (Chang i sur., 2016; Farrington i sur., 2008; Farver i sur., 2005; Guerra i sur., 2003; Kohen i sur., 2009; Odgers i sur., 2009; Vanfossen i sur., 2010), prema kojima postoji povezanost između odrastanja u nepovoljnim susjedstvima i učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta. Ova povezanost može se objasniti posrednim djelovanjem obilježja društvene sredine na obitelj i vršnjake djeteta. Naime, prema modelu obiteljskog stresa, izloženost ekonomskom, socijalnom, biološkom ili psihološkom stresu dovodi do učestalijih bračnih sukoba i pada kvalitete roditeljstva, što može dovesti do vjerojatnije pojave

autoritarnog ili permisivnog roditeljskog stila te time i do učestalijeg fizički agresivnog ponašanja djeteta. Dobiveni rezultati ovog istraživanja, prema kojima nema povezanosti između obilježja društvene sredine i fizički agresivnog ponašanja, mogu se objasniti činjenicom kako većina ispitanika istraživanja ne smatra svoja susjedstva nepovoljnima. Naime, većina ispitanika u ovom istraživanju je kao najveći problem susjedstva u kojem žive istaknula prazna zemljišta, iza čega slijedi jutarnja buka. Najmanjim problemima smatraju se beskućništvo i nasilni zločini. U skladu s tim nalazima su i niske vrijednosti koje su utvrđene kada je riječ o strahu od kriminala. Što se tiče odnosa sa susjedima, u ovom istraživanju postignute su relativno visoke vrijednosti na svim tvrdnjama, što svjedoči o dobroj koheziji stanovnika susjedstva.

S obzirom na rezultate dobivene ovim istraživanjem, odbacuje se hipoteza o postojanju značajne povezanosti obilježja uže društvene sredine roditelja s fizički agresivnim ponašanjem djece.

#### **H7: Očekuje se značajna povezanost zadovoljstva radnom sredinom roditelja s fizički agresivnim ponašanjem djece**

Ovim istraživanjem utvrđena je povezanost između zadovoljstva radnom sredinom roditelja i učestalosti fizički agresivnog ponašanja djece. Djeca čiji su roditelji zadovoljniji svojom radnom sredinom učestalije se fizički agresivno ponašaju. Ovi rezultati su neočekivani s obzirom da se povezanost između učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta i zaposlenosti roditelja najčešće objašnjava negativnim djelovanjem profesionalnog stresa na obiteljsko okruženje (Amin i sur., 2011; Crouter i Bumpus, 2001; Meysamie i sur., 2013). Međutim, povezanost između zadovoljstva radnom sredinom roditelja i učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta može se objasniti preokupacijom poslom roditelja. Preokupacija poslom može dovesti do konflikta između posla i obitelji. Odnosno, roditelj može češće doživljavati nespojive zahtjeve između radne i obiteljske uloge što može izazvati povećani stres, a posredno može dovesti do opadanja kvalitete roditeljstva. Na primjer, Moreira i suradnici (2019) su svojim istraživanjem utvrdili kako je konflikt između posla i obitelji povezan s lošijim mentalnim zdravljem roditelja te smanjenom pažnjom i osjetljivošću na dječje potrebe. Roditelji pod stresom mogu imati manje strpljenja i veću sklonost reagiranju na fizički agresivno ponašanje djeteta na načine koji mogu pojačati takvo ponašanje. Osim toga, moguće je da roditelji koji su preokupirani poslom provode manje vremena sa svojom djecom. Nedostatak vremena provedenog s djecom može dovesti do manje podrške djetetu, manjeg

nadzora njegovog ponašanja i manje interakcija s djetetom te posljedično do većeg rizika od fizički agresivnog ponašanja djeteta. Djeca preokupiranih majki mogu biti u dodatnom riziku jer, prema rezultatima istraživanja koje je provela Halpern (2005), žene i dalje obavljaju više kućanskih poslova i više skrbe za djecu od muškaraca. Osim toga, zadovoljstvo radnom sredinom može biti pokazatelj profesionalne uspješnosti roditelja. Naime, ovim istraživanjem je utvrđena povezanost između fizički agresivnog ponašanja djeteta i komponente profesionalno zadovoljstvo i uspjeh. Roditelji koji su uspješni u svojim karijerama mogu biti podložni većem stresu, koji može nepovoljno djelovati na roditeljske sposobnosti i način na koji se ponašaju prema djeci. Također, uspješni roditelji mogu imati veća očekivanja od svog djeteta, što im može donijeti veći pritisak i stres. Dodatni stres i pritisak oko uspjeha djece može povećati rizik od njihovog fizički agresivnog ponašanja kao načina suočavanja sa stresom ili privlačenjem pažnje roditelja.

Prema rezultatima ovog istraživanja može se prihvatiti hipoteza o postojanju značajne povezanosti između zadovoljstva radnom sredinom roditelja s fizički agresivnim ponašanjem djece.

### **H8: Očekuje se da će ispitivane dimenzije bioekološkog modela biti prediktori fizički agresivnog ponašanja ispitanika**

Provedenim istraživanjem nastojalo se provjeriti u kojoj se mjeri učestalost fizički agresivnog ponašanja djece može predvidjeti kroz njihova sociodemografska obilježja, odnos s roditeljem, sociometrijski status u odgojnoj skupini ili razredu, kroz sklonost djece nasilnim medijskim sadržajima, obilježja uže društvene sredine u kojoj obitelj stanuje te zadovoljstvo radnim mjestom roditelja. U prvom koraku analizirane su sociodemografske varijable, a kao prediktori fizički agresivnog ponašanja dobiveni su mlađa dob djece, muški spol te bračni status, pri čemu su u većem riziku bila djeca čiji roditelji nisu u braku. Kao prediktori fizički agresivnog ponašanja djeteta nisu utvrđeni dob roditelja, broj djece u obitelji, naobrazba i radni status roditelja, procjena materijalnog stanja te mjesečni prihodi kućanstva. U drugom koraku analize dodane su varijable mikrosustava, pri čemu su se manja privrženost djeteta – roditelj, restriktivna medijacija medija, autoritarni stil oca te manja prihvaćenost djeteta u odgojnoj skupini ili razredu pokazali kao prediktori fizički agresivnog ponašanja. Dakle, privržen odnos s roditeljem, obilježen toplinom i izostankom neprijateljstva, negativni je prediktor fizički agresivnog ponašanja djeteta, što je u skladu s rezultatima koje su dobili Aksekili i Akduman

(2018), Cote i suradnici (2007), Monks i suradnici (2005), Piquart (2017) te Troy i Sroufe (1987). Aktivna medijacija i zajednička konzumacija medija, roditeljski stilovi majke te autoritativni i permisivni roditeljski stilovi oca nisu se pokazali značajnim prediktorima fizički agresivnog ponašanja djeteta. Također, nakon dodavanja varijabli mikrosustava u drugom koraku, na značajnosti su izgubile varijable spol djeteta te bračni status roditelja. U trećem koraku analize dodane su varijable egzozustava, od kojih je kao prediktor fizički agresivnog ponašanja djeteta utvrđeno zadovoljstvo roditelja radnom sredinom. Fizička agresivnost omiljenog medijskog sadržaja, odnos roditelja sa susjedima, uočeni problemi u susjedstvu te strah od kriminala od strane roditelja nisu se pokazali kao prediktori fizički agresivnog ponašanja djeteta. Također, u trećem koraku na značaju su izgubile i varijable restriktivne medijacije i autoritarnog roditeljskog stila oca. Dakle, hijerarhijskom regresijskom analizom značajnim prediktorima fizički agresivnog ponašanja djeteta pokazali su se dob djeteta, privrženost između djeteta i roditelja, prihvaćenost djeteta u odgojnoj skupini ili razredu te zadovoljstvo roditelja njegovom ili njenom radnom sredinom. Privrženost između djeteta i roditelja pokazala se kao najznačajnijim prediktorom fizički agresivnog ponašanja utvrđena, čime su još jednom potvrđeni navodi Kandel Englander (2003) o sigurnoj privrženosti kao temeljnom zaštitnom čimbeniku u razvoju agresivnog ponašanja djeteta.

Ukupno je analizom objašnjeno 24 posto varijance, što ne iznenađuje s obzirom na složenost fenomena fizički agresivnog ponašanja djece. Naime, Burt (2009) je na temelju rezultata 103 studije s posvojenim blizancima zaključio kako se između 40 i 60 posto varijance agresivnog ponašanja djeteta može objasniti genetskim čimbenicima, dok se preostali udio može objasniti različitim uvjetima odrastanja.

Iako je razumijevanje razvoja fizički agresivnog ponašanja samo po sebi zanimljivo, obično je cilj istraživanja ovog fenomena pružanje informacija koje mogu pomoći u njegovoj prevenciji i eventualnom smanjenju fizičke agresije među ljudima. Značajni čimbenici koji predviđaju fizički agresivno ponašanje djece dobiveni su u sva tri koraka, što znači da se protežu od pojedinca pa kroz nekoliko ekosustava Bronfenbrennerova bioekološkog modela. Stoga prevencija podrazumijeva koordinirani rad u različitim okruženjima djeteta, od jačanja verbalnih sposobnosti djeteta na individualnoj razini; preko roditeljskih ponašanja, interakcija između roditelja i djece, ali i roditelja međusobno, interakcije djeteta s vršnjacima, razvoja povoljne razredne klime i razrednih normi o neprihvatljivosti agresivnog ponašanja u mikrosustavu; do okruženja u koja djeca nisu neposredno uključena, poput radnih sredina roditelja i nasilnih sadržaja u medijima kao čimbenicima egzozustava.



S obzirom na rezultate ovog istraživanja, ali i prikazanih istraživanja, prema kojima se djeca već u ranoj dobi počinju fizički agresivno ponašati, vjerojatnije je da će intervencije u predškolskoj dobi biti djelotvornije s obzirom da se tada fizički agresivno ponašanje još nije ukorijenilo kao stabilno ponašanje djeteta. Iako su korisne intervencije moguće u bilo kojem trenutku života, prema načelima razvojnih znanosti, rane intervencije su učinkovitije u promicanju dobrobiti i sposobnosti djeteta u usporedbi s intervencijama koje se poduzimaju kasnije u životu. Naime, rano djetinjstvo može pružiti neuobičajenu priliku za intervencije jer su mala djeca osjetljivija na okruženja koja ih podržavaju i obogaćuju. Odrastanjem, djeca i mladi stječu neovisnost i sposobnost oblikovanja vlastitog okruženja, čineći intervenciju kompliciranijom i skupljom (Duncan i Magnuson, 2004).

Prema rezultatima ovog istraživanja privrženost između djeteta i roditelja najsnažniji je prediktor fizički agresivnog ponašanja te bi stoga prevencija fizički agresivnog ponašanja trebala započeti već tijekom trudnoće. U tom bi se razdoblju, posebno se to odnosi na majke u riziku, trebalo organizirati jedan oblik škole za roditelje po uzoru na projekt Elmira koji se provodi u SAD-u (Tremblay i sur., 2018). Navedenim projektom se neudanim, siromašnim i maloljetnim majkama pružala podrška u kompetentnoj skrbi o djetetu i osjetljivosti na djetetove potrebe, u planiranju obitelji te ponašanju prema vlastitom zdravlju i zdravlju djeteta, uključujući prevenciju rizičnih ponašanja i odgovarajuću prehranu majke i djeteta. Majke koje su bile uključene u projekt imale su poboljšano prenatalno zdravlje, uspješnije ishode trudnoće, veće intervale između trudnoća te su manje zlostavljale i zanemarivale djecu. Njihova djeca su odrastala u kvalitetnijem i sigurnijem obiteljskom okruženju, imala su manje prijavljenih ozljeda, a u dobi od 19 godina djeca ženskog spola su imala značajno manje uhićenja (Olds i sur., 2007). Posljednji nalaz dobiva na važnosti kada se uzme u obzir da će ženski potomci postati majke sljedeće generacije djece (Tremblay i sur., 2018).

S obzirom da su ovim istraživanjem kao prediktori fizički agresivnog ponašanja djeteta utvrđeni dob djeteta, privrženost između djeteta i roditelja, prihvaćenost djeteta u odgojnoj skupini ili razredu te zadovoljstvo roditelja njegovom ili njenom radnom sredinom, može se prihvatiti hipoteza prema kojoj su ispitivane dimenzije bioekološkog modela prediktori fizički agresivnog ponašanja ispitanika.

## VI. ZAKLJUČAK

Fizički agresivno ponašanje djece rezultat je interakcije različitih individualnih i socijalnih čimbenika koji se nalaze u i oko djeteta u razvoju. S obzirom na to, u teorijskom su dijelu rada prikazani različiti razvojni aspekti djece predškolske i školske dobi, koji predstavljaju individualne čimbenike povezane s razvojem fizički agresivnog ponašanja. Također, u radu je prikazan povijesni i suvremeni pristup djetinjstvu, s obzirom da način na koji društvo percipira djecu i djetinjstvo određuje njihovu interakciju koja može, više ili manje, pogodovati razvoju fizički agresivnog ponašanja djece. Povijesni prikaz pruža dokaze koji potkrepljuju tezu o djetinjstvu i djetetu kao socijalnom konstrukt, čiji se razvoj ne može promatrati izvan okruženja u kojemu odrasta, istovremeno služeći i kao primjer djelovanja kronosustava. Budući da u teorijskim razmatranjima fenomena agresije postoje nesuglasnosti oko njegovog definiranja i izvora, teorijski dio ovog rada prikazao je različita teorijska polazišta i pristupe agresiji, pri čemu je ona definirana kao namjerno nanošenje ili pokušaj nanošenja štete samome sebi, drugim osobama ili objektima. Fizički agresivno ponašanje najuočljiviji je oblik agresivnog ponašanja, a definiran je kao namjerna upotreba fizičke sile koja može dovesti do štete, ozljede, invalidnosti ili smrti. Primjeri fizički agresivnog ponašanja uključuju ubojstvo, oružani sukob, paljenje, ubadanje, dok su za djecu ipak karakterističniji udaranje, guranje, čupanje, štibanje, gađanje predmetima, otimanje i uništavanje stvari (Orpinas i Horne, 2005).

Teorije agresivnosti ugrubo se mogu podijeliti na pesimistične teorije, prema kojima je agresija urođeno ponašanje i proizlazi iz prirode čovjeka, te optimistične teorije, prema kojima je agresija naučeno ponašanje i proizlazi iz čovjekove okoline. Uvažavajući doprinose prikazanih teorija u objašnjenju fenomena agresivnog ponašanja, u radu je korišten Bronfenbrennerov bioekološki model koji integrira ključne elemente navedenih teorija i objašnjava fizički agresivno ponašanje kao rezultat interakcije rizičnih i zaštitnih čimbenika na nekoliko razina ekosustava.

Iako postoji velik broj istraživanja koja se bave fizički agresivnim ponašanjem djece, ona se uglavnom odnose na populaciju djece školskog uzrasta i adolescente. Zbog toga je ovaj rad za svoj cilj imao identificirati rizične i zaštitne čimbenike povezane s razvojem fizički agresivnog ponašanja u populaciji djece predškolske i mlađe školske dobi.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju istaknutu ulogu individualnih obilježja u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece, pri čemu se ističu spol i dob. Dječaci i djeca mlađe dobi češće se

fizički agresivno ponašaju. Čimbenici mikrosustava, poput obitelji i vršnjaka, također imaju bitnu ulogu u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece. Permisivni i autoritarni roditeljski stilovi te odbacivanje od strane vršnjaka rizični su čimbenici, dok se privrženost između roditelja i djeteta pokazala kao zaštitni čimbenik u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece. Ovim istraživanjem također je utvrđeno djelovanje čimbenika egzosustava, kao posljednje proučavane razine bioekološkog modela. Zadovoljstvo roditelja na radnom mjestu te izloženost nasilnim medijskim sadržajima pokazali su se kao rizični čimbenici u razvoju fizički agresivnog ponašanja djece.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na prikladnost korištenja bioekološkog modela Uriea Bronfenbrennera u proučavanju razvoja fizički agresivnog ponašanja djece. Upravo ovaj model omogućuje holistički pristup jer prepoznaje važnost razumijevanja interakcija djeteta i njegove okoline na različitim udaljenostima ili razinama. Bioekološki model ističe ulogu različitih socijalnih i kulturnih čimbenika okoline u razvoju fizički agresivnog ponašanja, uzimajući pri tome u obzir i djetetove individualne karakteristike.

Ovaj rad je prikazao i istražio složenost pojave fizički agresivnog ponašanja, koje uključuje različite uzroke, oblike, kontekste i posljedice. Naime, fizički agresivno ponašanje djece rezultat je međusobnog djelovanja različitih bioloških, psiholoških, socijalnih i okolišnih čimbenika koje je u praksi gotovo nemoguće sagledati u cijelosti i obuhvatiti jednim istraživanjem. Posebno kada je riječ o čimbenicima makrosustava. Iz tog je razloga važan interdisciplinarni pristup ovom problemu istraživanja. Osim toga, fizički agresivno ponašanje djece pojavljuje se u različitim oblicima poput udaranja, guranja, čupanja, štipanja, otimanja i uništavanja stvari. Iza svakog od tih oblika mogu stajati različiti uzroci, motivacije i posljedice. Nadalje, fizički agresivno ponašanje nije uvijek jednako u svim kontekstima. Na primjer, dijete može primjenjivati različite oblike fizički agresivnog ponašanja prema roditeljima i prema vršnjacima. Konačno, dijete za svoje fizički agresivno ponašanje može snositi različite posljedice. Može biti nagrađeno kroz ostvarivanje svojih ciljeva, ali i kažnjeno kroz odbacivanje od strane vršnjaka.

Znanstveni doprinos disertacije ogleda se u konstruiranim i prilagođenim pouzdanim mjernim instrumentima koji se mogu koristiti za prikupljanje podataka o čimbenicima vezanim uz pojavu fizički agresivnog ponašanja djece. Doprinos znanosti očituje se i u dobivenim prediktorima fizički agresivnog ponašanja djece, poput privrženosti s roditeljem, dobi djeteta i prihvaćenosti u odgojnoj skupini ili razredu. Uz prediktore, identificirani su različiti čimbenici

povezani s fizički agresivnim ponašanjem djece. S obzirom da je fokus većine istraživanja koja se bave fizički agresivnim ponašanjem djece na populaciji djece školskog uzrasta i adolescente, ovaj rad doprinosi spoznajama o navedenom problemu u populaciji djece predškolske i mlađe školske dobi. Međutim, dobivene podatke potrebno je oprezno tumačiti i primjenjivati s obzirom na individualnost i razinu otpornosti svakog djeteta.

Pedagoški doprinos rada je u boljem razumijevanju čimbenika povezanih s fizički agresivnim ponašanjem. Bolje razumijevanje može pomoći odgojiteljima, učiteljima i stručnim suradnicima u stvaranju okruženja i klime koji umanjuju vjerojatnost fizički agresivnog ponašanja. Informacije o rizičnim čimbenicima mogu pomoći radnicima u odgojno-obrazovnim ustanovama u prepoznavanju djece koja su u riziku od razvoja fizički agresivnog ponašanja. Pravovremena identifikacija djece u riziku omogućuje pravovremeno pružanje podrške djeci u riziku i njihovim roditeljima. Dobiveni podaci mogu pomoći u razvoju preventivnih programa fizički agresivnog ponašanja djece. Ovi programi mogu uključivati pomoć djeci u prepoznavanju i regulaciji svojih osjećaja i svojeg ponašanja, razvoju socijalnih vještina potrebnih za nenasilno rješavanje sukoba, poticanju društveno poželjnog ponašanja, stvaranju pozitivnog razrednog okruženja te promicanju empatije i razumijevanja drugih. Osim preventivnih programa, podaci dobiveni ovim istraživanjem mogu pomoći i pri oblikovanju intervencija prema djeci koja se fizički agresivno ponašaju, pri čemu odgojno-obrazovni djelatnici intervencije mogu usmjeriti prema djetetu, ali i prema njegovim roditeljima i vršnjacima. Rezultati ovog istraživanja mogu se iskoristiti i za razvoj strategija promicanja odgojnih kompetencija roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika. Naime, podaci dobiveni ovim istraživanjem ističu važnost izbjegavanja fizičkog kažnjavanja djece te općenite primjene autoritarnih i permissivnih odgojnih stilova. Rezultatima ovog rada istaknuta je važnost medijskih kompetencija roditelja, s obzirom da se u medijima često nalaze modeli fizički agresivnog ponašanja kojeg djeca imitiraju i preuzimaju. Konačno, dobiveni podaci mogu se iskoristiti pri oblikovanju kurikulumu izobrazbe budućih odgojno-obrazovnih djelatnika te pri oblikovanju programa usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u području prevencije fizički agresivnih ponašanja u dječjem vrtiću i školi.

Potrebno je istaknuti nekoliko ograničenja provedenog istraživanja. U prvom redu, relativno mali uzorak istraživanja onemogućuje generalizaciju rezultata i zaključke većeg opsega izvan ovog istraživanja. Zatim, podaci su prikupljeni na temelju samoprocjene i procjene roditelja ili učitelja, što može dovesti do subjektivnosti i pogrešne percepcije fizički agresivnog ponašanja i čimbenika povezanih s njime. S obzirom na osjetljivost problema istraživanja, moguće je

premalo ili pretjerano prijavljivanje ponašanja, iako su čestice pokazale dobru međukorelacijsku pouzdanost. Razlike u prijavljivanju učestalosti fizički agresivnog ponašanja djeteta mogu biti uvjetovane različitim karakteristikama roditelja koji su ispunjavali anketni upitnik. Također, ovisno o prihvaćanju fizički agresivnog ponašanja kao prirodne pojave svojstvene svakom čovjeku, moguće je da se blaži oblici uopće i ne prijavljuju. Premalo prijavljivanje fizički agresivnog ponašanja može biti i rezultat nedostatka uvida u ponašanje djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi ili općenito u okruženjima u koje roditelj nije neposredno uključen. Ograničenje istraživanja predstavljaju i varijacije u čimbenicima rizika koje se trebaju uzeti u obzir i koje kompliciraju proces razumijevanja njihove interakcije i povezanosti s fizički agresivnim ponašanjem. Čimbenici rizika nisu isti za svako dijete, pa ni za isto dijete u različitim društvenim situacijama. Samim time je razumijevanje njihovog međusobnog djelovanja i relativnog značaja izuzetno složeno. Neka djeca su sklonija fizički agresivnom ponašanju kada su frustrirana, dok su druga djeca sklonija takvom ponašanju zbog genetskih čimbenika. Iako je ovo istraživanje razmatralo djelovanje individualnih obilježja djeteta poput dobi i spola, za potpuno razumijevanje fizički agresivnog ponašanja potrebno je razmotriti i djelovanje gena, izvršnih funkcija, socijalnih vještina i drugih individualnih karakteristika djeteta.

Istraživačima koji se bave problemom fizički agresivnog ponašanja teško je uzeti u obzir i istražiti sve rizične čimbenike povezane s fizički agresivnim ponašanjem djece. Kako bi se nadvladala navedena ograničenja, buduća istraživanja trebala bi uključivati interdisciplinarnе istraživačke timove koje čine stručnjaci iz različitih prirodnih, društvenih i humanističkih znanosti, uz kombinaciju različitih izvora podataka. Dostignuća epigenetike pružaju dobar primjer interdisciplinarnе suradnje u istraživanju fizički agresivnog ponašanja. Iako se suvremena tehnologija i mediji uglavnom spominju u negativnom kontekstu kada je riječ o razvoju fizički agresivnog ponašanja, upravo oni mogu biti izvor bogatih podataka u proučavanju ovog ponašanja. Pomoću pametnih telefona, društvenih mreža i videoigara moguće je pratiti ponašanje ispitanika u stvarnom vremenu. Također, pomoću strojnog učenja, koje se već koristi u računalnoj biologiji za detekciju tumora i istraživanje lijekova, mogu se dublje i djelotvornije analizirati podaci, predviđati moguća agresivna ponašanja i planirati njihova prevencija. Time bi se društveni resursi koji se izdvajaju za sanaciju posljedica fizički agresivnog ponašanja mogli preusmjeriti na jačanje zaštitnih čimbenika u vidu socijalnih usluga. Naravno, ovakva bi istraživanja otvorila brojna etička pitanja poput privatnosti i sigurnosti podataka, preuzimanja odgovornosti pri pogrešnim zaključcima i moguće

zloupotrebe podataka. Posebno kada je riječ o osjetljivoj skupini poput djece. Međutim, zbog ozbiljnih posljedica koje fizički agresivno ponašanje može imati za pojedinca, njegove potencijalne žrtve i društvo u cjelini, to je rizik kojeg treba ozbiljno procijeniti.

## POPIS LITERATURE

- Aasgaard, R. (2018). Childhood in 400 CE. U R. Aasgaard, C. B. Horn, O. M. Cojocar (Ur.), *Childhood in history: Perceptions of children in the ancient and medieval worlds* (str. 157–173). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA Preschool forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Ajduković, M., Kregar Orešković, K., Laklija, M. (2007). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopisa socijalnog rada*, 14(1), 59–91.
- Aksekili, E., Akduman, G. G. (2018). The review of relationship between children's attachment styles and their social behaviors. *Educational Research International*, 7(2), 33–42.
- Alaimo, K. (2002). Historical Roots of Children's Rights in Europe and the United States. U K. Alaimo, B. Klug (Ur.), *Children as Equals: Exploring the Rights of the Child* (str. 1–23). University Press of America.
- Allan, J. (2017). *An Analysis of Albert Bandura's Aggression: A Social Learning Analysis* (E-book). Macat Library.
- Allen, J. J., Anderson, C. A. (2017). General Aggression Model. U P. Roessler, C. A. Hoffner, L. van Zoonen (Ur.), *International Encyclopedia of Media Effects*. Wiley- Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0078>
- Allen, J. J., Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2018). The General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75–80.
- Amato, P. R., Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Amin, F. M., Behalik, S. G., El Soreety, W. H. (2011). Prevalence and Factors Associated with Aggression among Preschool Age Children at Baraem Bader Nursery School in Al-Asher 10th of Ramadan city, Egypt. *Life Science Journal*, 8(4), 929–938.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., Wartella, E. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81–110. [https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi\\_1433.x](https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x)
- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>

- Anderson, C. A., Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. U M. A. Hogg, J. Cooper (Ur.), *Handbook of Social Psychology* (str. 296–323). SAGE Publications, Inc.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151–173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>
- Archer, J. (2006). Testosterone and human aggression: An evaluation of the challenge hypothesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(3), 319–345. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.12.0>
- Archer, J., Cote, S. M. (2005). Sex Differences in Aggressive Behavior: A Developmental and Evolutionary Perspective. U R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Ur.), *Developmental origins of aggression* (str. 425–443). The Guilford Press.
- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (R. Baldick, Prev.). Alfred A. Knopf.
- Aristotel. (1988). *Politika*. Globus; Sveučilišna naklada Liber.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija* (4. izd.). Mate d.o.o.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., Sommers, S. R. (2015). *Social Psychology* (9. izd.). Pearson.
- Arsenio, W. F., Lemerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. *Social Development*, 10(1), 59–73. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443–444. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.443>
- Audley-Piotrowski, S., Singer, A., Patterson, M. (2015). The Role of the Teacher in Children's Peer Relations: Making the Invisible Hand Intentional. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 192–200. <http://dx.doi.org/10.1037/tps0000038>
- Augustin, A. (1973). *Ispovijesti*. Kršćanska sadašnjost.
- Baggerman, A., Dekker, R. M. (2004). Enlightenment, The. U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 321–324). Macmillan Reference USA.
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Cote, S. M., Perusse, D., Wu, H.-X., Boivin, M., Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43(1). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.13>.



- Baker, E. R., Jensen, C. J., Tisak, M. S. (2017). A closer examination of aggressive subtypes in early childhood: Contributions of executive function and single-parent status. *Early Child Development and Care*, 189(5), 733–746. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1342079>
- Baker, J. A., Grant, S., Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Baker, L. A. (1999). Theories of Violence: Biology. U R. Gottesman, R. M. Brown (Ur.), *Violence in America: An Encyclopedia* (Sv. 1, str. 307–311). Charles Scribner 's Sons.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713–732. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(03)00114-5)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12–29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bandura, A. (1979). Psychological Mechanism of Aggression. U *Human ethology: Claims and limits of a new discipline* (str. 1–40). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2015). *Aggression: A social learning analysis* (E-book). Psychotherapy Institute.
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live With Themselves*. Worth Publishers.
- Banerjee, D., Perrucci, C. C. (2012). Employee Benefifits and Policies: Do They Make a Difference for Work/Family Conflict? *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 39(3), 133–147.
- Barbarin, O. A., Richter, L., deWet, T. (2001). Exposure to Violence, Coping Resources, and Psychological Adjustment of South African Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 16–25. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.1.16>
- Barboza, G. E., Schiamberg, Lawrence B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., Heraux, C. G. (2008). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barker, E. D., Séguin, J. R., White, H. R., Bates, M. E., Lacourse, É., Carbonneau, R., Tremblay, R. E. (2007). Developmental Trajectories of Male Physical Violence and Theft: Relations to Neurocognitive Performance. *Archives of General Psychiatry*, 64(5), 592. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.5.592>

- Bass, B. L., Butler, A. B., Grzywacz, J. G., Linney, K. D. (2009). Do Job Demands Undermine Parenting? A Daily Analysis of Spillover and Crossover Effects. *Family Relations*, 58(2), 201–215. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00547.x>
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga.
- Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 19–37). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju.
- Bates, John. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K. A., Bennett, D. S., Pettit, G. S. (1994). Child-Care History and Kindergarten Adjustment. *Developmental Psychology*, 30(5), 690–700. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.690>
- Bauman, S. (2015). *Cyberbullying: What Counselors Need to Know*. American Counseling Association.
- Beaver, K. M., Connolly, E. J. (2013). Genetic and Environmental Influences on the Development of Childhood Antisocial Behavior: Current Evidence and Directions for Future Research. U C. L. Gibson, M. D. Krohn (Ur.), *Handbook of Life-Course Criminology: Emerging Trends and Directions for Future Research* (str. 43–55). Springer. 10.1007/978-1-4614-5113-6
- Bee, H. L., Boyd, D. R. (2003). *The developing child* (10. izd.). Allyn and Bacon.
- Belsky, J. (2002). Quantity counts: Amount of child care and children's socioemotional development. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 23(3), 167–170. <https://doi.org/10.1097/00004703-200206000-00010>
- Bender, P. K., Plante, C., Gentile, D. A. (2018). The effects of violent media content on aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 104–108. doi., 19, 104–108. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.003>
- Bendersky, M., Bennett, D., Lewis, M. (2006). Aggression at Age 5 as a Function of Prenatal Exposure to Cocaine, Gender, and Environmental Risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(1), 71–84. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsj025>
- Berg, E. L. (2004). Kindergarten. U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 524–526). Macmillan Reference USA.
- Bergeron, N., Schneider, B. H. (2005). Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior*, 31(2), 116–137. <https://doi.org/10.1002/ab.20049>

- Bergman, R. (2004). Identity as Motivation: Toward a Theory of the Moral Self. U D. K. Lapsley, D. Narvaez (Ur.), *Moral development, self, and identity* (str. 21–46). Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija* (8. izd.). Naklada Slap.
- Berk, L. E. (2017). *Exploring Lifespan Development*. Pearson.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59–73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Berkowitz, L., Lepage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(2), 202–207. <https://doi.org/10.1037/h0025008>
- Berkowitz, R. (2013). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *Psychology International*, 35(5), 485–503. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Berns, R. M. (2012). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support* (9. izd.). Cengage Learning.
- Bjorkly, S. (2006). Psychological Theories of Aggression: Principles and Application to Practice. U D. Richter, R. Whittington (Ur.), *Violence in Mental Health Settings* (str. 27–46). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-33965-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-0-387-33965-8_2)
- Boivin, M., Vitaro, F., Poulin, F. (2005). Peer Relationships and the Development of Aggressive Behavior in Early Childhood. U R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Ur.), *Developmental origins of aggression* (str. 376–397). The Guilford Press.
- Bojčić, K., Mandić Vidaković, S. (2022). Vršnjačko nasilje i učenička percepcija školske klime. *Školski vjesnik*, 71(1), 70–83. <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.12>
- Bolivar, J. M., Chrispeels, J. H. (2011). Enhancing Parent Leadership Through Building Social and Intellectual Capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4–38. <https://doi.org/10.3102/0002831210366466>
- Bonnet, M., Goossens, F. A., Willemen, A. M., Schuengel, C. (2009). Peer Victimization in Dutch School Classes of Four- to Five-Year-Olds: Contributing Factors at the School Level. *The Elementary School Journal*, 110(2), 163–177. <https://doi.org/10.1086/605769>
- Bosanac, M., Mandić, O., Petković, S. (1977). *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*. Informator.
- Bouchard, K. L., Smith, J. D. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children’s Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum*, 81(1), 108–125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>
- Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Školska knjiga.

- Boxer, P., Groves, C. L., Docherty, M. (2015). Video Games Do Indeed Influence Children and Adolescents' Aggression, Prosocial Behavior, and Academic Performance: A Clearer Reading of Ferguson (2015). *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 671–673. <https://doi.org/10.1177/1745691615592239>
- Boxer, P., Rowell Huesmann, L., Dubow, E. F., Landau, S. F., Gvirsman, S. D., Shikaki, K., Ginges, J. (2013). Exposure to Violence Across the Social Ecosystem and the Development of Aggression: A Test of Ecological Theory in the Israeli-Palestinian Conflict: Violence Across the Social Ecosystem. *Child Development*, 84(1), 163–177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01848.x>
- Bradley, K. (2013). Images of childhood in classical antiquity. U P. S. Fass (Ur.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (str. 17–38). Routledge.
- Brajša-Žganec, A. (2008). Agresivno ponašanje i eksternalizirani problemi predškolske djece: Zaštitni čimbenici i različiti procjenjivači. U P. Kolesarić (Ur.), *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 85–102). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Perusse, D. (2006). Examining Genetic and Environmental Effects on Reactive Versus Proactive Aggression. *Developmental Psychology*, 42(6), 1299–1312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1299>
- Brennand, H., Hall, V. (2007). *Child development: A comprehensive text for GCSE* (2.). Hodder Arnold.
- Breuer, J., Elson, M. (2017). Frustration–Aggression Theory. U P. Sturmey (Ur.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (Sv. 1, str. 1–12). Wiley-Blackwell. 10.1002/9781119057574.whbva040
- Brighi, A., Mazzanti, C., Guarini, A., Sansavini, A. (2015). Young Children's cliques: A study on processes of peer acceptance and cliques aggregation. *International Journal of Emotional Education*, 7(1), 69–83.
- Broidy, L. M., Tremblay, R. E., Brame, B., Fergusson, D., Horwood, J. L., Laird, R., Moffitt, T. E., Nagin, D. S., Bates, John. E., Dodge, K. A., Loeber, R., Lynam, D. R., Pettit, G. S., Vitaro, F. (2003). Developmental Trajectories of Childhood Disruptive Behaviors and Adolescent Delinquency: A Six-Site, Cross-National Study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222–245. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.2.222>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. U M. Gauvain, M. Cole (Ur.), *Readings on the development of children* (2., str. 37–43). Freeman.

- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. U *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6., Sv. 1, str. 793–828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brozović, D. (1999). *Hrvatska enciklopedija* (Sv. 1). Leksikografski zavod "Miroslav Krleža".
- Bubić, S. (2015). *Siromaštvo djece – uzroci i sredstva za njegovo smanjenje*. <https://omeka.ibu.edu.ba/files/original/cab1a62e9b2ccaf2454cef7ba399bf4b.pdf> (8. svibnja, 2023)
- Bufacchi, V. (2005). Two Concepts of Violence. *Political Studies Review*, 3(2), 193–204. <https://doi.org/10.1111/j.1478-9299.2005.00023.x>
- Bukatko, D. (2008). *Child and adolescent development: A chronological approach*. Houghton Mifflin Co.
- Bukatko, D., Daehler, M. W. (1992). *Child development: A topical approach*. Houghton Mifflin.
- Burns, C. E., Dunn, A. M., Brady, M. A., Barber Starr, N., Blosser, C. G., Garzon, D. L., Gaylord, N. M. (Ur.). (2017). *Pediatric Primary Care* (Sixth edition). Elsevier.
- Burt, S. A. (2009). Are there meaningful etiological differences within antisocial behavior? Results of a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 163–178. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.12.004>
- Busching, R., Gentile, D. A., Krahe, B., Möller, I., Khoo, A., Walsh, D. A., Anderson, C. A. (2015). Testing the reliability and validity of different measures of violent video game use in the United States, Singapore, and Germany. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(2), 97–111. <https://doi.org/10.1037/ppm0000004>
- Bushman, B. J. (2018). Editorial overview: Aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.12.001>
- Cahill, L. (2005). His Brain, Her Brain. *Scientific American Mind*, 292(5), 40–47. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0509-40>
- Cakić, L., Velki, T. (2014). Agresivnost i prihvaćenost u skupini djece predškolske dobi. *Život i škola*, 32(2), 15–25.
- Cakić, L., Živčić-Bećirević, I. (2009). Prihvaćenost dječaka i djevojčica u skupini vršnjaka predškolske dobi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 150(2), 140–153.
- Calvert, S. L. (2015). Children and Digital Media. U R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (str. 1–41). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy410>
- Campbell, A. (1999). Staying alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(2), 203–214. <https://doi.org/10.1017/s0140525x99001818>

- Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International: Reports*, 2, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089>
- Caprara, G. V., Tisak, M. S., Alessandri, G., Fontaine, R. G., Fida, R., Paciello, M. (2014). The contribution of moral disengagement in mediating individual tendencies toward aggression and violence. *Developmental Psychology*, 50(1), 71–85. <https://doi.org/10.1037/a0034488>
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., Taylor, A., Poulton, R. (2002). Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. *Science*, 297(5582), 851–854. <https://doi.org/10.1126/science.1072290>
- Chang, L.-Y., Wang, M.-Y., Tsai, P.-S. (2016). Neighborhood Disadvantage and Physical Aggression in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis of Multilevel Studies. *Aggressive Behavior*, 42(5), 441–454. <https://doi.org/10.1002/ab.21641>
- Coker, T. R., Elliott, M. N., Schwebel, D. C., Windle, M., Toomey, S. L., Tortolero, S. R., Hertz, M. F., Peskin, M. F., Schuster, M. A. (2015). Media Violence Exposure and Physical Aggression in Fifth-Grade Children. *Academic Pediatrics*, 15(1), 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.09.008>
- Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E., Memmott-Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52(5), 798–812. <https://doi.org/10.1037/dev0000108>
- Colón, A. R., Colón, P. A. (2001). *A history of children: A socio-cultural survey across millennia*. Greenwood Press.
- Coloroso, B. (2004). *Nasilnik, žrtva i promatrač: Od vrtića do srednje škole: Kako roditelji i učitelji mogu pomoći u prekidanju kruga nasilja*. BIOS.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood* (4.). SAGE.
- Costigan, C. L., Cox, M. J., Cauce, A. M. (2003). Work-parenting linkages among dual-earner couples at the transition to parenthood. *Journal of Family Psychology*, 17(3), 397–408. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.3.397>
- Cote, S. M. (2007). Sex Differences in Physical and Indirect Aggression: A Developmental Perspective. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13(3–4), 183–200. <https://doi.org/10.1007/s10610-007-9046-3>
- Cote, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D., Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19(01). <https://doi.org/10.1017/S0954579407070034>

- Cote, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., Tremblay, R. E. (2006). The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A NationWide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71–85. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Linder, J. R., Nelson, D. A., Collier, K. M., Essig, L. W. (2017). Pow! Boom! Kablam! Effects of Viewing Superhero Programs on Aggressive, Prosocial, and Defending Behaviors in Preschool Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1523–1535. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0253-6>
- Crick, N. R., Casas, J., Ku, H.-C. (1999). Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376–385. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.2.376>
- Crick, N. R., Casas, J., Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579–588.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children’s Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crouter, A. C., Bumpus, M. F. (2001). Linking Parents’ Work Stress to Children’s and Adolescents’ Psychological Adjustment. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 156–159. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00138>
- Cunningham, H. (1998). Histories of Childhood. *The American Historical Review*, 103(4), 1195–1208. <https://doi.org/10.2307/2651207>
- Cunningham, H. (2021). *Children and childhood in Western society since 1500* (Third edition). Routledge.
- Cunningham, S., Engelstätter, B., Ward, M. R. (2016). Violent Video Games and Violent Crime. *Southern Economic Journal*, 82(4), 1247–1265. <https://doi.org/10.1002/soej.12139>
- Dahl, G., DellaVigna, S. (2009). Does Movie Violence Increase Violent Crime? *Quarterly Journal of Economics*, 124(2), 677–734. <https://doi.org/10.1162/qjec.2009.124.2.677>
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M., Behrens, C. B. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tool* (2. izd.). Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Darton, F. J. H., Alderson, B. (1982). *Children’s books in England: Five centuries of social life* (3rd ed). Cambridge University Press.
- Davies, D., Troy, M. F. (2020). *Child development: A practitioner’s guide* (Fourth edition). The Guilford Press.

- DeCamp, W. (2015). Impersonal agencies of communication: Comparing the effects of video games and other risk factors on violence. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 296–304. <https://doi.org/10.1037/ppm0000037>
- DeFronzo, J. (1983). Economic Assistance to Impoverished Americans: Relationship to Incidence of Crime. *Criminology*, 21(1), 119–136. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1983.tb00254.x>
- DeFronzo, J. (1997). Welfare and Homicide. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 395–406. <https://doi.org/10.1177/0022427897034003005>
- Del Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: An evolutionary–developmental perspective. U G. Bosmans, K. A. Kerns (Ur.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development* (str. 15–30). Jossey-Bass.
- Denson, T. F., O’Dean, S. M., Blake, K. R., Beames, J. (2018). Aggression in Women: Behavior, Brain and Hormones. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00081>
- Derksen, D. G., Hunsche, M. C., Giroux, M. E., Connolly, D. A., Bernstein, D. M. (2018). A systematic review of theory of mind’s precursors and functions. *Zeitschrift für Psychologie*, 226(2), 87–97. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000325>
- Derricourt, R. M. (2018). *Unearthing childhood: Young lives in prehistory*. Manchester University Press.
- Derzon, J. H. (2010). The correspondence of family features with problem, aggressive, criminal, and violent behavior: A meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 6(3), 263–292. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9098-0>
- Devries, K. M., Mak, J. Y. T., Garcia-Moreno, C., Petzold, M., Child, J. C., Falder, G., Lim, S., Bacchus, L. J., Engell, R. E., Rosenfeld, L., Pallito, C., Vos, T., Abrahams, N., Watts, C. H. (2013). The Global Prevalence of Intimate Partner Violence Against Women. *Science*, 340(6140), 1527–1528. <https://doi.org/10.1126/science.1240937>
- DeWitt, P., Slade, S. (2014). *School Climate Change: How do I build a positive environment for learning?* ASCD.
- Diamond, J. M. (1999). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. Norton.
- Dill, K. E., Dill, J. C. (1998). Video game violence. *Aggression and Violent Behavior*, 3(4), 407–428. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(97\)00001-3](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(97)00001-3)
- Dishion, T. J., Dodge, K. A. (2005). Peer Contagion in Interventions for Children and Adolescents: Moving Towards an Understanding of the Ecology and Dynamics of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 395–400. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3579-z>



- Dishion, T. J., Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. U D. Cicchetti, D. J. Cohen (Ur.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (str. 503–541). John Wiley & Sons, Inc.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral Antecedents of Peer Social Status. *Child Development*, 54(6), 1386–1399. <https://doi.org/10.2307/1129802>
- Dodge, K. A. (1986). A Social Information Processing Model of Social Competence in Children. U M. Perlmutter (Ur.), *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Sv. 18). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., Price, J. M. (1990). Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Development*, 61(5), 1289–1309. <https://doi.org/10.2307/1130743>
- Dodge, K. A., Crick, N. R. (1990). Social Information-Processing Bases of Aggressive Behavior in Children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177/0146167290161002>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (1994). Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development*, 65(2), 649. <https://doi.org/10.2307/1131407>
- Doherty, J., Hughes, M. (2014). *Child development: Theory and practice 0-11* (Second edition). Pearson.
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher–Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Državni zavod za statistiku. (2020). *Anketa o dohotku stanovništva 2019.: Pokazatelji siromaštva i socijalne isključenosti u 2019.* Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2020/14-01-01\\_01\\_2020.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/14-01-01_01_2020.htm)
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R., Boxer, P., Smith, C. (2016). Childhood and adolescent risk and protective factors for violence in adulthood. *Journal of Criminal Justice*, 45, 26–31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.005>
- Dumić, M., Mardešić, D. (2003). Rast i razvoj. U D. Mardešić (Ur.), *Pedijatrija* (str. 25–45). Školska knjiga.

- Duncan, G. J., Magnuson, K. (2004). Individual and Parent-Based Intervention Strategies for Promoting Human Capital and Positive Behavior. U P. L. Chase-Lansdale, K. Kiernan, R. J. Friedman (Ur.), *Human Development across Lives and Generations* (1. izd., str. 93–136). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9780511808302.006>
- Durrant, J. E. (2006). From Mopping up the Damage to preventing the flood: The role of Social Policy in preventing Violence against Children. *Social Policy Journal of New Zealand*, 28, 1–17.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W. A., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Lim, C., Brener, N. D., Wechsler, H. (2008). Youth risk behavior surveillance—United States, 2007. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries*, 57(4), 1–131.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Losoya, S. H. (1999). Emocionalno reagiranje: Regulacija, socijalni korelati i socijalizacija. U P. Salovey, D. J. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije* (str. 175–220). Educa.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., Thompson, M. (2004). The Relations of Effortful Control and Impulsivity to Children's Resiliency and Adjustment. *Child Development*, 75(1), 25–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x>
- Elliott, D. S., Wilson, W. J., Huizinga, D., Sampson, R. J., Elliott, A., Rankin, B. (1996). The Effects of Neighborhood Disadvantage on Adolescent Development. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(4), 389–426. <https://doi.org/10.1177/0022427896033004002>
- Emery, R. E., Waldron, M., Kitzmann, K. M., Aaron, J. (1999). Delinquent behavior, future divorce or nonmarital childbearing, and externalizing behavior among offspring: A 14-year prospective study. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 568–579. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.4.568>
- Erasmus, D. (2009). *Education of Children* (R. Sherry, Prev.). Project Gutenberg.
- Eron, L. D. (1987). The Development of Aggressive Behavior From the Perspective of a Developing Behaviorism. *American Psychologist*, 42(5), 435–442. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.5.435>
- Eron, L. D. (1994). Theories of Aggression: From Drives to Cognitions. U L. R. Huesmann (Ur.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (str. 3–12). Springer.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., Low, S. K. (2014). Teacher and Staff Perceptions of School Environment as Predictors of Student Aggression, Victimization, and Willingness to Intervene

- in Bullying Situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305. <https://doi.org/10.1037/spq0000072>
- Espelage, D. L., Rao, M. A., De La Rue, L. (2013). *Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective*. 22(1), 7–21. <https://doi.org/10.1179/1053078913Z.00000000002>
- Essau, C. A., Conradt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Naklada Slap.
- Ettekal, A. V., Mahoney, J. L. (2017). Ecological Systems Theory. U K. Pepler (Ur.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (Sv. 1, str. 239–241). SAGE Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483385198.n94>
- Eurostat. (2017). *Život žena i muškaraca u Europi – statistički portret*. Europska unija. <https://data.europa.eu/doi/10.2785/50863>
- Eurostat. (2021a, rujan). *Crime statistics*. Eurostat: Statistics Explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Crime\\_statistics#assaults\\_in\\_the\\_EU\\_in\\_2019.2C\\_the\\_highest\\_value\\_since\\_2010](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Crime_statistics#assaults_in_the_EU_in_2019.2C_the_highest_value_since_2010)
- Eurostat. (2021b, rujan). *Recorded offences by offence category—Police data*. Eurostat: Statistics Explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim\\_off\\_cat/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim_off_cat/default/table?lang=en)
- Fagan, A. A., Hawkins, D. J. (2013). Preventing Substance Use, Delinquency, Violence, and Other Problem Behaviors over the Life-Course Using the Communities That Care System. U C. L. Gibson, M. D. Krohn (Ur.), *Handbook of Life-Course Criminology: Emerging Trends and Directions for Future Research* (str. 277–296). Springer. 10.1007/978-1-4614-5113-6\_16
- Farrington, D. P. (1991). Childhood Aggression and Adult Violence: Early Precursors and Later-Life Outcomes. U D. J. Pepler, K. H. Rubin (Ur.), *The development and treatment of childhood aggression* (str. 5–29). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Jolliffe, D., Pardini, D. A. (2008). Promotive and Risk Processes at Different Life Stages. U R. Loeber, D. P. Farrington, M. Stouthamer-Loeber, H. Raskin White (Ur.), *Violence and Serious Theft: Development and Prediction from Childhood to Adulthood* (str. 169–229). Taylor & Francis Group.
- Farrington, D. P., Welsh, B. C. (2006). *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. Oxford University Press.
- Farver, J. A. M. (1996). Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 333–350. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(96\)90011-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(96)90011-3)

- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., Fernandez, A., Schwartz, D. (2005). Community Violence, Family Conflict, and Preschoolers' Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*, 41(1), 160–170. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.160>
- Feldman, R. S. (2016). *Child development* (Seventh edition). Pearson.
- Ferguson, C. J. (2015). Do Angry Birds Make for Angry Children? A Meta-Analysis of Video Game Influences on Children's and Adolescents' Aggression, Mental Health, Prosocial Behavior, and Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 646–666. <https://doi.org/10.1177/1745691615592234>
- Ferguson, C. J., Dyck, D. (2012). Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model. *Aggression and Violent Behavior*, 17(3), 220–228. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.02.007>
- Ferguson, C. J., Kilburn, J. (2009). The Public Health Risks of Media Violence: A Meta-Analytic Review. *The Journal of Pediatrics*, 154(5), 759–763. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.11.033>
- Ferraro, J. M. (2013). Childhood in medieval and early modern times. U P. S. Fass (Ur.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (str. 61–77). Routledge.
- Fiorillo, A., Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 63(1), e32. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>
- Fleischacker, S. (2015). Kant's Enlightenment. Con-Textos Kantianos: International Journal of Philosophy, 2, 177–196. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.33969>
- Foster, H., Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood Influences on Antisocial Behavior During Childhood and Adolescence. U C. L. Gibson, M. D. Krohn (Ur.), *Handbook of Life-Course Criminology: Emerging Trends and Directions for Future Research* (str. 69–90). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5113-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5113-6_5)
- Fournier, A. K., Hall, E., Ricke, P., Storey, B. (2013). Alcohol and the social network: Online social networking sites and college students' perceived drinking norms. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(2), 86–95. <https://doi.org/10.1037/a0032097>
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. (2005). School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. U H. J. Freiberg (Ur.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (str. 11–29). Taylor & Francis e-Library.
- Frey, K. S., Ruble, D. N. (1990). Strategies for Comparative Evaluation: Maintaining a Sense of Competence across the Life Span. U R. J. Sternberg, J. Kolligian (Ur.), *Competence considered* (str. 167–189). Yale University Press.

- Frias, S. M., Finkelhor, D. (2017). Victimization of Mexican youth (12–17 years old): A 2014 national survey. *Child Abuse & Neglect*, 67, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.013>
- Fromm, E. (1986a). *Anatomija ljudske destruktivnosti* (Sv. 2). Naprijed.
- Fromm, E. (1986b). *Anatomija ljudske destruktivnosti* (Sv. 1). Naprijed.
- Funk, J. B. (2005). Children's Exposure to Violent Video Games and Desensitization to Violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(3), 387–404. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.02.009>
- Furuya-Kanamori, L., Doi, S. A. R. (2016). Angry Birds, Angry Children, and Angry Meta-Analysts: A Reanalysis. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 408–414. <https://doi.org/10.1177/1745691616635599>
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1999). *Inteligencija: Razlicita gledista*. Naklada Slap.
- Garland, R. (2013). Children in Athenian Religion. U J. E. Grubbs, T. G. Parkin (Ur.), *The Oxford handbook of childhood and education in the classical world* (str. 207–226). Oxford University Press.
- Garrison, E. P. (2004). Ancient Greece and Rome: Overview. U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 53–57). Macmillan Reference USA.
- Gartner, R. (1991). Family Structure, Welfare Spending, and Child Homicide in Developed Democracies. *Journal of Marriage and the Family*, 53(1), 231. <https://doi.org/10.2307/353147>
- Garver, V. L. (2017). The Influence of Monastic Ideals upon Carolingian Conceptions of Childhood. U A. Classen (Ur.), *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality* (str. 67–85). De Gruyter.
- Garver, V. L. (2018). Conceptions of children and youth in Carolingian capitularies. U R. Aasgaard, C. B. Horn, O. M. Cojocar (Ur.), *Childhood in history: Perceptions of children in the ancient and medieval worlds* (str. 209–223). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gatti, U., Tremblay, R. E. (2005). Social Capital and Physical Violence. U R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Ur.), *Developmental origins of aggression* (str. 398–424). The Guilford Press.
- Gavitt, P. (2004). Medieval and Renaissance Europe. U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 589–593). Macmillan Reference USA.
- Gazelle, H., Faldowski, R. A., Divya, P. (2015). Using Peer Sociometrics and Behavioral Nominations With Young Children. U O. N. Saracho, *Handbook of research methods in early childhood education* (Sv. 1, str. 27–69). Information Age Publishing, Inc.

- Geen, R. G. (1998). Processes and Personal Variables in Affective Aggression. U R. G. Geen, E. D. Donnerstein (Ur.), *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Social Policy* (str. 1–21). Academic Press.
- Gentile, D. A., Bender, P. K., Anderson, C. A. (2017). Violent video game effects on salivary cortisol, arousal, and aggressive thoughts in children. *Computers in Human Behavior*, 70, 39–43. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.045>
- Georgiou, S. N., Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13(3), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9116-0>
- Girard, L.-C., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Cote, S. M. (2018). Development of Aggression Subtypes from Childhood to Adolescence: A Group-Based Multi-Trajectory Modelling Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0488-5>
- Glassner, J.-J. (1996). From Summer to Babylon: Families as Landowners and Families as Rulers. U A. Burguière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen, F. Zonabend (Ur.), *A history of the family* (1st Harvard University Press ed, str. 92–127). Belknap Press of Harvard University Press.
- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J., Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer Victimization and Peer Rejection During Early Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 380–392. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.940622>
- Goodvin, R., Thompson, R. A., Winer, A. C. (2015). The Individual Child: Temperament, Emotion, Self, and Personality. U M. H. Bornstein, M. E. Lamb (Ur.), *Developmental science: An advanced textbook* (Seventh edition, str. 491–533). Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Graves, L. M., Ohlott, P. J., Ruderman, M. N. (2007). Commitment to Family Roles: Effects on Managers' Attitudes and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 44–56. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.44>
- Greitemeyer, T., Mugge, D. O. (2014). Video Games Do Affect Social Outcomes: A Meta-Analytic Review of the Effects of Violent and Prosocial Video Game Play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578–589. <https://doi.org/10.1177/0146167213520459>
- Grether, G. F., Anderson, C. N., Drury, J. P., Kirschel, A. N. G., Losin, N., Okamoto, K., Peiman, K. S. (2013). The evolutionary consequences of interspecific aggression: Aggression between species. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1289(1), 48–68. <https://doi.org/10.1111/nyas.12082>
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A., Horwood, J., ALSPAC Study Team. (2005). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 121–125. <https://doi.org/10.1136/adc.2005.072314>

- Grylls, D. (1978). *Guardians and angels: Parents and children in nineteenth-century literature*. Faber and Faber.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Spindler, A. (2003). Community Violence Exposure, Social Cognition, and Aggression Among Urban Elementary School Children. *Child Development*, 74(5), 1561–1576. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00623>
- Guhn, M., Goelman, H. (2011). Bioecological Theory, Early Child Development and the Validation of the Population-Level Early Development Instrument. *Social Indicators Research*, 103(2), 193–217. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9842-5>
- Halpern, D. F. (2005). How time-flexible work policies can reduce stress, improve health, and save money. *Stress and Health*, 21(3), 157-168. <https://doi.org/10.1002/smi.1049>
- Hameršak, M. (2004). Desetljeća Arièsove povijesti djetinjstva. *Časopis za suvremenu povijest*, 36(3), 1061–1078.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., Herzog, M. (2005). Exposure to Externalizing Peers in Early Childhood: Homophily and Peer Contagion Processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 267–281. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3564-6>
- Harachi, T. W., Fleming, C. B., White, H. R., Ensminger, M. E., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Haggerty, K. P. (2006). Aggressive Behavior Among Girls and Boys During Middle Childhood: Predictors and Sequelae of Trajectory Group Membership. *Aggressive Behavior*, 32(4), 279–293. <https://doi.org/10.1002/ab.20125>
- Harris, A. C. (1986). *Child development*. West Pub. Co.
- Harris, W. V. (1994). Child-Exposure in the Roman Empire. *Journal of Roman Studies*, 84, 1–22. <https://doi.org/10.2307/300867>
- Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M., Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between Friends and Nonfriends in Middle Childhood. *Child Development*, 69(4), 1198. <https://doi.org/10.2307/1132369>
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L. (2000). Toddlers' Use of Force against Familiar Peers: A Precursor of Serious Aggression? *Child Development*, 71(2). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00157>
- Hay, D. F., Waters, C. S., Perra, O., Swift, N., Kairis, V., Phillips, R., Jones, R., Goodyer, I., Harold, G., Thapar, A., van Goozen, S. (2014). Precursors to aggression are evident by 6 months of age. *Developmental Science*, 17(3), 471–480. <https://doi.org/10.1111/desc.12133>
- Hayes, N., O'Toole, L., Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K. M., Kinder, K. A. (2008). Moving Right along...Planning Transitions to Prevent Challenging Behavior. *Young Children*, 63(3), 18–25.

- Hendrick, H. (2013). Child Labour, Medical Capital, and the School Medical Service, c.1890–1918. U R. Cooter (Ur.), *In the Name of the Child* (str. 45–71). Taylor and Francis.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F. (2000). Developmental Risk Factors for Youth Violence. *Journal of Adolescent Health, 26*(3), 176–186. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00065-8)
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times*. Polity Press.
- Heywood, C. (2018). *A history of childhood: Children and childhood in the West from medieval to modern times* (Second edition). Polity Press.
- Hinde, R. A., Groebel, J. (1989). The problem of aggression. U *Aggression and war: Their biological and social bases*. Cambridge University Press.
- Hobbes, T. (1978). *Thomas Hobbes's De Homine, translated by Charles T. Wood, T. S. K. Scott-Craig, and Bernard Gert, and De Cive, translated by Thomas Hobbes, also known as Philosophical Rudiments Concerning Government and Society*. Peter Smith.
- Holmes, M. R. (2013). The sleeper effect of intimate partner violence exposure: Long-term consequences on young children's aggressive behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(9), 986–995. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12071>
- Holmes, M. R., Voith, L. A., Gromoske, A. N. (2014). Lasting Effect of Intimate Partner Violence Exposure During Preschool on Aggressive Behavior and Prosocial Skills. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(10), 1651–1670. <https://doi.org/10.1177/0886260514552441>
- Holt, S., Buckley, H., Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect, 32*(8), 797–810. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.02.004>
- Hong, J. S., Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Honig, A. S., Su, P. (2000). Mother vs. Father Custody Effects for Taiwanese Preschoolers. *Early Child Development and Care, 164*(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/0300443001640107>
- Houlihan, D., Ries, B. J., Polusny, M. A., Hanson, C. N. (2008). Predictors of Behavior and Level of Life Satisfaction of Children and Adolescents After a Major Tornado. *Journal of Psychological Trauma, 7*(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/19322880802125902>
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development, 9*(2), 191–204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>



- Huesmann, L. R. (1988). An Information Processing Model for the Development of Aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1988\)14:1<13::AID-AB2480140104>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:1<13::AID-AB2480140104>3.0.CO;2-J)
- Huesmann, L. R. (1998). The Role of Social Information Processing and Cognitive Schema in the Acquisition and Maintenance of Habitual Aggressive Behavior. U R. G. Geen, E. D. Donnerstein (Ur.), *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Social Policy* (str. 73–109). Academic Press.
- Huesmann, L. R., Miller, L. S. (1994). Long-Term Effects of Repeated Exposure to Media Violence in Childhood. U L. R. Huesmann (Ur.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (str. 153–186). Springer.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L., Eron, L. D. (2003). Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201–221. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.201>
- Ingoldsby, E. M., Shaw, D. S., Winslow, E., Schonberg, M., Gilliom, M., Criss, M. M. (2006). Neighborhood Disadvantage, Parent–Child Conflict, Neighborhood Peer Relationships, and Early Antisocial Behavior Problem Trajectories. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 303–319. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9026-y>
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Jackman, M. R. (2002). Violence in Social Life. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 387–415. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140936>
- Jackson, M. (2003). 'Grown-Up Children': Understandings of Health and Mental Deficiency in Edwardian England. U M. Gijswijt-Hofstra, H. Marland (Ur.), *Cultures of Child Health in Britain and the Netherlands in the Twentieth Century* (str. 149–168). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004333567>
- James, A. L. (2010). Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood*, 17(4), 485–499. <https://doi.org/10.1177/0907568209350783>
- Jamnik, M. R., DiLalla, L. F. (2018). A Multimethodological Study of Preschoolers' Preferences for Aggressive Television and Video Games. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(3), 156–169. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1454883>
- Janković, J., Koren, Z. (2001). Ponašanje i spol djece predškolske dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 9(1–2), 11–19.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>

- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Jarvis, J. A., Otero, C., Poff, J. M., Dufur, M. J., Pribesh, S. L. (2023). Family Structure and Child Behavior in the United Kingdom. *Journal of Child and Family Studies*, 32(1), 160–179. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02159-z>
- Jenkins Tucker, C., Finkelhor, D., Turner, H., Shattuck, A. M. (2014). Family Dynamics and Young Children's Sibling Victimization. *Journal of Family Psychology*, 28(5), 625–633. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000016>
- Jia, S., Wang, L., Shi, Y. (2014). Relationship Between Parenting and Proactive Versus Reactive Aggression Among Chinese Preschool Children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(2), 152–157. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2013.12.001>
- Johnson, S., Li, J., Kendall, G., Strazdins, L., Jacoby, P. (2013). Mothers' and Fathers' Work Hours, Child Gender, and Behavior in Middle Childhood. *Journal of Marriage and Family*, 75(1), 56–74. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01030.x>
- Jolliffe, I. T., Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 374(2065), 20150202. <https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202>
- Joshi, P., Shukla, S. (2019). *Child development and education in the twenty-first century*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2279952>
- Jung, J., Krahe, B., Bondu, R., Esser, G., Wyschkon, A. (2016). Dynamic progression of antisocial behavior in childhood and adolescence: A three-wave longitudinal study from Germany. *Applied Developmental Science*, 22(1), 74–88. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1219228>
- Junger, M., Feder, L., Cote, S. M., Tremblay, R. E. (2010). Policy implications of present knowledge on the development and prevention of physical aggression and violence. U R. E. Tremblay, M. A. G. van Aken, W. Koops (Ur.), *Development and Prevention of Behaviour Problems: From Genes to Social Policy* (str. 181–215). Taylor & Francis e-Library.
- Kandel Englander, E. (2003). *Understanding Violence* (2.). Mahwah.
- Katsurada, E. (2012). The Relationship between Parental Physical Affection and Child Physical Aggression among Japanese Preschoolers. *Child Studies in Diverse Contexts*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.5723/csdc.2012.2.1.001>

- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W.-L., van IJzendoorn, M. H., Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240–278.
- Keenan, K., Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121(1), 95–113. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.95>
- Keresteš, G. (2006). Children's aggressive and prosocial behavior in relation to war exposure: Testing the role of perceived parenting and child's gender. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 227–239. <https://doi.org/10.1177/0165025406066756>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). The Effects of School Climate, Socioeconomics, and Cultural Factors on Student Victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165–180. <https://doi.org/10.1093/swr/29.3.165>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Avi Astor, R., Zeira, A. (2004). The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3–4), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., Anlap, I., Dailey, N. S. (2021). Increasing aggression during the COVID-19 lockdowns. *Journal of Affective Disorders Reports*, 5, 100163. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100163>
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Taylor, A., Williams, B., Newcombe, R. G., Craig, I. W., Moffitt, T. E. (2006). MAOA, maltreatment, and gene–environment interaction predicting children's mental health: New evidence and a meta-analysis. *Molecular Psychiatry*, 11(10), 903–913. <https://doi.org/10.1038/sj.mp.4001851>
- King, M. L. (2013). Children in Judaism and Christianity. U P. S. Fass (Ur.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (str. 39–60). Routledge.
- Kithakye, M., Morris, A. S., Terranova, A. M., Myers, S. S. (2010). The Kenyan Political Conflict and Children's Adjustment: Political Conflict and Child Adjustment. *Child Development*, 81(4), 1114–1128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01457.x>
- Klaić, B. (1981). *Rječnik stranih riječi: Tuđice i posuđenice*. Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Klasnić, K. (2017). *Utjecaj rodne podjele obiteljskih obveza i kućanskih poslova na profesionalni život zaposlenih žena*. Pravobranitelj/ca za ravnopravnost spolova Republike Hrvatske.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. izd.). Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J., Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267–283. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00015-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00015-5)

- Kohen, D., Oliver, L., Pierre, F. (2009). Examining the effects of schools and neighbourhoods on the outcomes of Kindergarten children in Canada. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(5), 404–418. <https://doi.org/10.1080/17549500903085919>
- Kokko, K., Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factor. *Developmental Psychology*, 36(4), 463–472. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.4.463>
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., Vitaro, F. (2006). Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403–428. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- Kosher, H., Ben-Arieh, A., Hendelsman, Y. (2016). *The History of Children's Rights*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43920-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43920-4_2)
- Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A., Golitz, D., Koç, C., Kuijpers, R., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Fermanian, C., Pez, O. (2016). Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(3), 349–357. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1179-6>
- Krahe, B. (2020). The Development of Aggressive Behavior in Childhood and Adolescence: A Social Interactionist Perspective. U J. P. Forgas, B. Crano, K. Fiedler (Ur.), *Applications of Social Psychology* (str. 18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367816407>
- Kraljic Babić, K., Vejmelka, L. (2015). Specifičnosti nasilja među djecom, prevencije i tretmana nasilnog ponašanja u predškolskoj dobi. *Socijalne teme*, 1(2), 91–114.
- Kregarman, John. J., Worchel, P. (1961). Arbitrariness of frustration and aggression. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(1), 183–187. <https://doi.org/10.1037/h0044667>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Kuefler, M. S. (1991). „A Wryed Existence“: Attitudes Toward Children in Anglo-Saxon England. *Journal of Social History*, 24(4), 823–834. <https://doi.org/10.1353/jsh/24.4.823>
- Kunczik, M., Zipfel, A. (2006). *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Zaklada Friedrich Ebert.
- Kupersmidt, J. B., Bryant, D., Willoughby, M. T. (2000). Prevalence of Aggressive Behaviors Among Preschoolers in Head Start and Community Child Care Programs. *Behavioral Disorders*, 26(1), 42–52. <https://doi.org/10.1177/019874290002600105>
- Kuppens, S., Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies*, 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>

- Kušević, Z., Melša, M. (2017). Agresivnost kod djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 45(2), 105–116.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, John. E., Dodge, K. A. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 23(1), 225–238. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000751>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, John. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology*, 22(3), 593–602. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000301>
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Al-Hassan, S. M., Peña Alampay, L., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., Chang, L. (2012). Boys' and Girls' Relational and Physical Aggression in Nine Countries: Relational and Physical Aggression. *Aggressive Behavior*, 38(4), 298–308. <https://doi.org/10.1002/ab.21433>
- Lapsley, D. K. (2006). U M. Killen, J. G. Smetana (Ur.), *Handbook of moral development* (str. 37–66). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Last, J. M. (2004). Contagious Diseases. U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 244–245). Macmillan Reference USA.
- Leburić, A., Quien, M., Lovrić, D. (2008). *Stari i novi mediji*. Redak.
- Lee, C.-H. (2010). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664–1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
- Lee, P., Bierman, K. (2015). Classroom and Teacher Support in Kindergarten: Associations With the Behavioral and Academic Adjustment of Low-Income Students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(3), 383–411. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.3.0383>
- Lee, S. J., Taylor, C. A., Altschul, I., Rice, J. C. (2013). Parental spanking and subsequent risk for child aggression in father-involved families of young children. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1476–1485. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.05.016>
- Lefkowitz, M. M., Eron, L. D., Walder, L. O., Huesmann, L. R. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. Pergamon Press.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 51(2), 187–199. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.006>
- Lemish, D. (2015). *Children and Media: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

- Livazović, G. (2009). Teorijsko – metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. *Život i škola*, 55(21), 108–115.
- Livazović, G. (2011). *Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata*. (Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu).
- Livazović, G., Bojčić, K. (2019). Prevention of Physical Violence in Early Childhood and Adolescence: Risk and Protective Factors. U R. Aydin, H. Yildiz (Ur.), *International Mediterranean Social Sciences Congress Book (MECAS), Contemporary Issues in Social Sciences* (Sv. 3, str. 115–124). Dobra knjiga.
- Livazović, G., Bojčić, K. (2020). Revisiting the Clockwork Orange: A Review of Theories of Aggressive Behaviour from the Perspective of the Ecological Systems Theory. *Policija i sigurnost*, 29(3), 268–286.
- Livazović, G., Bojčić, K. (2021). The Relation Between Media Exposure, Risk Behaviour and Anxiety in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Human, Technologies and Quality of Education*, 2021, 60–70. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.04>
- Livazović, G., Vranješ, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca. *Život i škola*, 58(27), 55–76.
- Locke, J. (2003). *Two Treatises of Government and A Letter Concerning Toleration* (I. Shapiro, Ur.). Yale University Press.
- Loeber, R., Hay, D. F. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 371–410. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.371>
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242–259. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.242>
- Lorenz, K. (2004). *Takozvano zlo: Prirodoslovni korijeni agresivnosti*. Algoritam.
- Lösel, F., Farrington, D. P. (2012). Direct Protective and Buffering Protective Factors in the Development of Youth Violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
- Lundy, M., Grossman, S. F. (2005). The Mental Health and Service Needs of Young Children Exposed to Domestic Violence: Supportive Data. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 86(1), 17–29. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.1873>
- Ma, X. (2004). Who Are the Victims? U C. E. Sanders, G. D. Phye (Ur.), *Bullying: Implications for the Classroom* (str. 19–34). Elsevier Academic Press.
- Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., Mestre, V. M. (2019). Parents or Peers? Predictors of Prosocial Behavior and Aggression: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379>

- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461–475. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002>
- Marcus, R. F. (2017). *The Development of Aggression and Violence in Adolescence*. Palgrave Macmillan. 10.1057/978-1-137-54563-3
- Markey, P. M., Markey, C. N., French, J. E. (2015). Violent video games and real-world violence: Rhetoric versus data. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 277–295. <https://doi.org/10.1037/ppm0000030>
- Masset, C. (1996). Prehistory of the Family. U A. Burguière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen, F. Zonabend (Ur.), *A history of the family* (1st Harvard University Press ed, str. 71–91). Belknap Press of Harvard University Press.
- Mayall. (2000). The sociology of childhood in relation to children’s rights. *The International Journal of Children’s Rights*, 8(3), 243–259. <https://doi.org/10.1163/15718180020494640>
- McCann, L. (2013). Learning From the Past to Inform Our Present: A Survey of the Evolution of Childhood and the Kindergarten. *LEARNING Landscapes*, 7(1), 235–247. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.640>
- McKee, L., Colletti, C., Rakow, A., Jones, D. J., Forehand, R. (2008). Parenting and child externalizing behaviors: Are the associations specific or diffuse? *Aggression and Violent Behavior*, 13(3), 201–215. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.03.005>
- McNeal, R. B. Jr. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. <https://doi.org/10.2307/3005792>
- McWilliam, J. (2013). The Socialization of Roman Children. U J. E. Grubbs, T. G. Parkin (Ur.), *The Oxford handbook of childhood and education in the classical world* (str. 264–285). Oxford University Press.
- Medeiros, B. G. de, Pimentel, C. E., Sarmet, M. M., Mariano, T. E. (2020). “Brutal Kill!” Violent video games as a predictor of aggression. *Psico-USF*, 25(2), 261–271. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250205>
- Meggitt, C., Sunderland, G. (2000). *Child development: An illustrated guide*. Heinemann Educational.
- Meysamie, A., Ghalehtaki, R., Ghazanfari, A., Daneshvar-Fard, M., Mohammadi, M. R. (2013). Prevalence and Associated Factors of Physical, Verbal and Relational Aggression among Iranian Preschoolers. *Iran J Psychiatry*, 8(3), 138–144.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models

- of Conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217–230. <https://dx.doi.org/10.1023%2Fa%3A1015198612049>
- Miller-Perrin, C., Perrin, R. (2018). Physical punishment of children by US parents: Moving beyond debate to promote children's health and well-being. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0096-x>
- Minze, L. C., McDonald, R., Rosentraub, E. L., Jouriles, E. N. (2010). Making Sense of Family Conflict: Intimate Partner Violence and Preschoolers' Externalizing Problems. *Journal of Family Psychology*, 24(1), 5–11. <https://doi.org/10.1037/a0018071>
- Mmari, K., Lantos, H., Blum, R. W., Brahmabhatt, H., Sangowawa, A., Yu, C., Delany-Moretlwe, S. (2014). A Global Study on the Influence of Neighborhood Contextual Factors on Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 55, 13–20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.023>
- Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Swettenham, J. (2005). Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571–588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Moody, G., Cannings-John, R., Hood, K., Kemp, A., Robling, M. (2018). Establishing the international prevalence of self-reported child maltreatment: A systematic review by maltreatment type and gender. *BMC Public Health*, 18(1), 1164. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6044-y>
- Morales, H., da Agra, C., Matsuno, M. (2019). Antisocial Behavior in Juvenile Offenders: A Development Bioecological Approach. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1664712>
- Moreira, H., Fonseca, A., Caiado, B., Canavarro, M. C. (2019). Work-Family Conflict and Mindful Parenting: The Mediating Role of Parental Psychopathology Symptoms and Parenting Stress in a Sample of Portuguese Employed Parents. *Frontiers in Psychology*, 10, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00635>
- Morris, D. (1999). *The Naked Ape*. Random House.
- Mouratidou, K., Karamavrou, S., Karatza, S., Schillinger, M. (2020). Aggressive and socially insecure behaviors in kindergarten and elementary school students: A comparative study concerning gender, age and geographical background of children in Northern Greece. *Social Psychology of Education*, 23, 259–277. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09536-z>
- Musić Milanović, S., Lang Morović, M., Križan, H. (2021). *Europska inicijativa praćenja debljine u djece, Hrvatska 2018./2019. (CroCOSI)*. Hrvatski zavod za javno zdravstvo.



- Nadkarni, A., Dean, K., Weiss, H. A., Patel, V. (2015). Prevalence and Correlates of Perpetration of Violence Among Young People: A Population-Based Survey From Goa, India. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 27(2), 2512–2520. <https://doi.org/10.1177/1010539511418818>
- Nærde, A., Ogden, T., Janson, H., Zachrisson, H. D. (2014). Normative Development of Physical Aggression From 8 to 26 Months. *Developmental Psychology*, 50(6), 1710–1720. <https://doi.org/10.1037/a0036324>
- Nagin, D. S., Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181–1196. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00086>
- Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., Villora, B. (2022). Families, Parenting and Aggressive Preschoolers: A Scoping Review of Studies Examining Family Variables Related to Preschool Aggression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15556. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315556>
- Neville, S. E., Collier, K. M., Acevedo, J., Canelas, O., Medina, M., Mallman, J., Crea, T. M. (2021). The Link between Primary School Students' Psychosocial Outcomes and Parental School Involvement in the Department of Intibucá, Honduras. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1956652>
- Nihart, M. A. (1993). Growth and development of the brain. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6, 39–40.
- Nikken, P., Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- O'Connor, E. E., Dearing, E., Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Ogden, C. L., Moffitt, T. E., Tach, L. M., Sampson, R. J., Taylor, A., Matthews, C. L. (2009). The Protective Effects of Neighborhood Collective Efficacy on British Children Growing Up in Deprivation: A Developmental Analysis. *Developmental Psychology*, 45(4), 942–957. <https://doi.org/10.1037/a0016162>
- Ogg, J., Anthony, C. J. (2019). Parent involvement and children's externalizing behavior: Exploring longitudinal bidirectional effects across gender. *Journal of School Psychology*, 73, 21–40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.002>
- Olds, D. L., Sadler, L., Kitzman, H. (2007). Programs for parents of infants and toddlers: Recent evidence from randomized trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(3–4), 355–391. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01702.x>
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Školska knjiga.

- O'Moore, A. M., Kirkham, C., Smith, M. A. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 141–169. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.1055813>
- Orpinas, P., Horne, A. M. (2005). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association.
- Pachter, L. M., Auinger, P., Palmer, R., Weitzman, M. (2006). Do Parenting and the Home Environment, Maternal Depression, Neighborhood, and Chronic Poverty Affect Child Behavioral Problems Differently in Different Racial-Ethnic Groups? *Pediatrics*, 117(4), 1329–1338. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1784>
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C., Caprara, G. V. (2008). Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression and Violence in Late Adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288–1309. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01189.x>
- Paik, H., Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516–546. <https://doi.org/10.1177/009365094021004004>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. (2011). *A child's world: Infancy through adolescence* (12th ed). McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (1998). *A child's world: Infancy through adolescence* (8.). McGraw-Hill.
- Pastore, N. (1950). A Neglected Factor in the Frustration-Aggression Hypothesis: A Comment. *The Journal of Psychology*, 29(2), 271–279. <https://doi.org/10.1080/00223980.1950.9916032>
- Patterson, G. R., Littman, R. A., Bricker, W. (1967). Assertive Behavior in Children: A Step toward a Theory of Aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32(5), iii. <https://doi.org/10.2307/1165737>
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. (2004). Schools and Bullying: School Factors Related to Bullying and School-Based Bullying Interventions. U C. E. Sanders, G. D. Phye (Ur.), *Bullying: Implications for the Classroom* (str. 159–176). Elsevier Academic Press.
- Peplak, J., Malti, T. (2017). “That Really Hurt, Charlie!” Investigating the Role of Sympathy and Moral Respect in Children’s Aggressive Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 89–101. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1245178>
- Perren, S., Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Pinna, M., Manchia, M. (2017). Preventing aggressive/violent behavior: A role for biomarkers? *Biomarkers in Medicine*, 11(9), 701–704. <https://doi.org/10.2217/bmm-2017-0135>

- Pinquart, M. (2017). Associations of Parenting Dimensions and Styles With Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y., Taeschner, T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145–155.
- Pituch, K. A., Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th edition). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Potkonjak, N. M., Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija* (Sv. 1). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potter, W. J. (2016). *Media Literacy* (8.). SAGE.
- Pressley, M., McCormick, C. B. (2007). *Child and adolescent development for educators*. Guilford Press.
- Prout, A., James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. U A. James, A. Prout (Ur.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (str. 7–32). Falmer Press. <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=StAndrews&isbn=9780203362600>
- Provençal, N., Booij, L., Tremblay, R. E. (2015). The developmental origins of chronic physical aggression: Biological pathways triggered by early life adversity. *The Journal of Experimental Biology*, 218(1), 123–133. <https://doi.org/10.1242/jeb.111401>
- Przybylski, A. K., Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: Evidence from a registered report. *Royal Society Open Science*, 6(2), 171474. <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>
- Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3), 335–358. <https://doi.org/10.5673/sip.49.3.4>
- Qouta, S., Punamäki, R.-L., El Sarraj, E. (2008). Child development and family mental health in war and military violence: The Palestinian experience. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 310–321. <https://doi.org/10.1177/0165025408090973>
- Radočaj, T. (2005). Nasilje među djecom. *Dijete i društvo*, 7(1), 102–116.
- Raine, A. (2013). *The anatomy of violence: The biological roots of crime* (First edition). Pantheon Books.
- Ramirez, M. J. (1996). Aggression: Causes and functions. *Hiroshima Forum for Psychology*, 17, 21–37.
- Rathus, S. A. (2018). *CDEV2* (Second edition). Cengage Learning.

- Rawlings, S., Siddique, Z. (2020). Domestic Violence and Child Mortality in the Developing World. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 82(4), 723–750. <https://doi.org/10.1111/obes.12357>
- Ray, L. (2018). *Violence & Society* (2. izd.). SAGE.
- Repetti, R. L., Wood, J. (1997). Effects of daily stress at work on mothers' interactions with preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 11(1), 90–108. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.11.1.90>
- Rey, J. M., Sawyer, M. G., Prior, M. R. (2005). Similarities and Differences Between Aggressive and Delinquent Children and Adolescents in a National Sample. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(5), 366–372. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2005.01583.x>
- Rezo, I., Rajter, M., Ajduković, M. (2019). Doprinos modela obiteljskoga stresa u objašnjenju rizika za zlostavljanje adolescenata u obitelji. *Društvena istraživanja*, 28(4), 669–689. <https://doi.org/10.5559/di.28.4.06>
- Rhee, S. H., Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128(3), 490–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.3.490>
- Ribeiro, L. A., Zachrisson, H. D. (2017). Peer Effects on Aggressive Behavior in Norwegian Child Care Centers. *Child Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1111/cdev.12953>
- Ricijaš, N. (2009). *Pripisivanje uzročnosti vlastitog delinkventnog ponašanja mladih*. Sveučilište u Zagrebu.
- Rikić, J., Beljan, P., Milošević, M., Miškulin, I., Miškulin, M., Mujkić, A. (2017). Transgenerational Transmission of Violence among Parents of Preschool Children in Croatia. *Acta clinica Croatica*, 56(3), 478–486. <https://doi.org/10.20471/acc.2017.56.03.15>
- Roazzi, A., Bryant, P. (1997). Explicitness and Conservation: Social Class Differences. *International Journal of Behavioral Development*, 21(1), 51–70. <https://doi.org/10.1080/016502597384983>
- Robertson, E. B., Sims, B. E., Reider, E. E. (2016). *Principles of Substance Abuse Prevention for Early Childhood: A Research-Based Guide* (E. Wargo, Ur.). National Institute on Drug Abuse.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSQD). U B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Ur.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (str. 319–321). Sage.
- Roeters, A., Van Der Lippe, T., & Kluwer, E. S. (2010). Work Characteristics and Parent-Child Relationship Quality: The Mediating Role of Temporal Involvement. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1317–1328. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00767.x>

- Rohlf, H. L., Busching, R., Krahe, B. (2017). Longitudinal Links Between Maladaptive Anger Regulation, Peer Problems, and Aggression in Middle Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 63(2), 282–309. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar.1982.63.2.0282>
- Rohlf, H. L., Holl, A. K., Kirsch, F., Krahe, B., Elsner, B. (2018). Longitudinal Links between Executive Function, Anger, and Aggression in Middle Childhood. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00027>
- Rosa, E. M., Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology: The Evolution of Urie Bronfenbrenner's Theory. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rosell, D. R., Siever, L. J. (2015). The neurobiology of aggression and violence. *CNS Spectrums*, 20(3), 254–279. <https://doi.org/10.1017/s109285291500019x>
- Ross, S. N. (2007). Albert Bandura. U J. L. Kincheloe, R. A. Horn (Ur.), *The Praeger handbook of education and psychology* (str. 49–56). Praeger.
- Rousseau, J.-J. (1887). *Emil ili ob uzgoju* (Sv. 1). Hrvatski pedagoški i književni sbor.
- Russell, A., Hart, C., Robinson, C., Olsen, S. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 74–86. <https://doi.org/10.1080/01650250244000038>
- Salkind, N. J. (1990). *Child development* (6.). Holt, Rinehart, and Winston.
- Saltali, N. D. (2018). Parenting Styles as a Predictor of the Preschool Children's Social Behaviours. *Participatory Educational Research*, 5(2), 18–37. <http://dx.doi.org/10.17275/per.18.10.5.2>
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., Earls, F. (1997). Neighborhoods and Violent Crime: A Multilevel Study of Collective Efficacy. *Science*, 277(5328), 918–924. <https://doi.org/10.1126/science.277.5328.918>
- Sandeep, K. (2015). *Child Development and Pedagogy: Common for CTET Paper I & II*. Pearson India. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5312894>
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Smart, D. (2007). Temperament and Social Development. U P. K. Smith & C. H. Hart (Ur.), *Blackwell handbook of childhood social development* (4., str. 97–116). Blackwell Publ.
- Santrock, J. W. (2013). *Child development* (Fourteenth edition). University of Texas.
- Savić, A., Jukić, V. (2014). Neurobiologija agresivnosti i nasilja. *Socijalna psihijatrija*, 42(2), 109–113.

- Schouls, P. (2004). Locke, John (1632–1704). U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 556–558). Macmillan Reference USA.
- Schrumpf, E. (2004). Child Labor in Developing Countries. U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 157–162). Macmillan Reference USA.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1)
- Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497–526.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. Routledge.
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner Primer: A Guide to Develcology*. Routledge.
- Sheperd, J. P., Sutherland, I., Newcombe, R. G. (2006). Relations between alcohol, violence and victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 539–553. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.06.005>
- Shifrin, N. V., Michel, J. S. (2021). Flexible work arrangements and employee health: A meta-analytic review. *Work & Stress*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/02678373.2021.1936287>
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S., Eisenberg, N., Saffran, J. (2014). *How children develop* (Fourth edition). Worth Publishers, a Macmillan Higher Education Company.
- Siever, L. J. (2008). Neurobiology of Aggression and Violence. *American Journal of Psychiatry*, 165(4), 429–442. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07111774>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Sindik, J., Veselinović, Z. (2008). Karakteristike nasilja nad djecom i između djece predškolske dobi. U V. Kolesarić (Ur.), *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 299–318). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Filozofski fakultet.
- Singer, D. G., Singer, J. L. (2007). *Imagination and Play in the Electronic Age*. Harvard University Press.
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Smith, P. K., Robinson, S. (2019). How Does Individualism-Collectivism Relate to Bullying Victimization? *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 3–13. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0005-y>

- Snodgrass, J. (1984). William Healy (1869-1963): Pioneer child psychiatrist and criminologist. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 20(4), 332–339. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198410\)20:4<332::AID-JHBS2300200403>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198410)20:4<332::AID-JHBS2300200403>3.0.CO;2-J)
- Sommerville, C. J. (1992). *The discovery of childhood in Puritan England*. University of Georgia Press.
- Sousa, S., Correia, T., Ramos, E., Fraga, S., Barros, H. (2010). Violence in adolescents: Social and behavioural factors. *Gaceta Sanitaria*, 24(1), 47–52.
- Stacks, A. M. (2005). Using an Ecological Framework for Understanding and Treating Externalizing Behavior in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 269–278. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-0754-8>
- Stearns, P. N. (2005). *Growing Up: The History of Childhood in a Global Context*. Baylor University Press.
- Stearns, P. N. (2006). *Childhood in World History*. Routledge.
- Steffgen, G., Recchia, S., Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Stipan, T. (2019). Uloga medijske pismenosti u samopredodžbi mladih uvjetovanoj medijskim idealima ljepote. *Communication Management Review*, 4(1), 98–119. <https://doi.org/10.22522/cmr20190142>
- Stipčić, A. (2018). *Važnost socioekonomskih pokazatelja u određivanju zdravlja i zdravstvenih rizika u Južnoj Hrvatskoj* [Sveučilište u Splitu]. [http://neuron.mefst.hr/docs/graduate\\_school/tribe/Repozitorij\\_Doktorata/Stipcic\\_Ana\\_thesis.pdf](http://neuron.mefst.hr/docs/graduate_school/tribe/Repozitorij_Doktorata/Stipcic_Ana_thesis.pdf)
- Storr, A. (1989). *Ljudska agresivnost*. Nolit.
- Sušac, N., Ajduković, M., Rimac, I. (2016). Učestalost vršnjačkog nasilja s obzirom na obilježja adolescenata i doživljeno nasilje u obitelji. *Psihologijske teme*, 25(2), 197–221.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (2001). Bullying and “Theory of Mind”: A Critique of the “Social Skills Deficit” View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Svjetska zdravstvena organizacija. (2021). *World health statistics 2021: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/342703>
- Svjetska zdravstvena organizacija. (2022). *World health statistics 2022: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. World Health Organization.

- Swearer, S. M., Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Šućur, Z., Kletečki Radović, M. (2015). Utjecaji siromaštva u ranom djetinjstvu i mjerenje dječje dobrobiti. U Z. Šućur, M. Kletečki Radović, O. Družić Ljubotina, Z. Babić (Ur.), *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj* (str. 3–14).
- Teymoori, A., Cote, S. M., Jones, B. L., Nagin, D. S., Boivin, M., Vitaro, F., Orri, M., Tremblay, R. E. (2018). Risk Factors Associated With Boys' and Girls' Developmental Trajectories of Physical Aggression From Early Childhood Through Early Adolescence. *JAMA Network Open*, 1(8), e186364. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.6364>
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist*, 50(2), 79–95. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.2.79>
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. . J., Krohn, M. D., Farnworth, M., Jang, S. J. (1991). Testing interactional theory: An examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 82, 3–35.
- Tichovolsky, M. H., Arnold, D. H., Baker, C. N. (2013). Parent predictors of changes in child behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 336–345. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.09.001>
- Topitzes, J., Mersky, J. P., Reynolds, A. J. (2012). From Child Maltreatment to Violent Offending: An Examination of Mixed-Gender and Gender-Specific Models. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2322–2347. <https://doi.org/10.1177/0886260511433510>
- Tremblay, R. E. (2010). The development of chronic physical aggression: Genes and environments matter from the beginning. U R. E. Tremblay, M. A. G. van Aken, W. Koops (Ur.), *Development and Prevention of Behaviour Problems: From Genes to Social Policy* (str. 113–130). Taylor & Francis e-Library.
- Tremblay, R. E. (2013). Development of Antisocial Behavior During Childhood. U C. L. Gibson & M. D. Krohn (Ur.), *Handbook of Life-Course Criminology: Emerging Trends and Directions for Future Research* (str. 3–19). Springer. 10.1007/978-1-4614-5113-6
- Tremblay, R. E. (2015). Developmental origins of chronic physical aggression: An international perspective on using singletons, twins and epigenetics. *European Journal of Criminology*, 12(5), 551–561. <https://doi.org/10.1177/1477370815600617>
- Tremblay, R. E., Cote, S. M. (2019). Sex differences in the development of physical aggression: An intergenerational perspective and implications for preventive interventions. *Infant Mental Health Journal*, 1–10. <https://doi.org/10.1002/imhj.21760>
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S. (2005). The Developmental Origins of Physical Aggression in Humans. U R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Ur.), *Developmental origins of aggression* (str. 83–106). The Guilford Press.



- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D., Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43–50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Cote, S. M. (2018). Developmental Origins of Chronic Physical Aggression: A Bio-Psycho-Social Model for the Next Generation of Preventive Interventions. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 383–407. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044030>
- Troop-Gordon, W. (2015). The Role of the Classroom Teacher in the Lives of Children Victimized by Peers. *Child Development Perspectives*, 9(1), 55–60. <https://doi.org/10.1111/cdep.12106>
- Troy, M. B. A., Sroufe, A. L. (1987). Victimization Among Preschoolers: Role of Attachment Relationship History. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166–172. <https://doi.org/10.1097/00004583-198703000-00007>
- Tsantidou, A. G., Engels-Kritidis, R. (2019). Aggressive behavior in the kindergarten context. *Young Researchers: Conference Proceedings 2018*, 1, 49–59.
- Tso, M. K. W., Rowland, B., Toumbourou, J. W., Guadagno, B. L. (2018). Overweight or obesity associations with physical aggression in children and adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 116–131. <https://doi.org/10.1177/0165025417690265>
- Tuvblad, C., Raine, A., Zheng, M., Baker, L. A. (2009). Genetic and Environmental Stability Differs in Reactive and Proactive Aggression. *Aggressive Behavior*, 35(6), 437–452. <https://doi.org/10.1002/ab.20319>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
- UNICEF. (2017). *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*. UNICEF.
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect Aggression among Humans: Social Construct or Evolutionary Adaptation? U R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Ur.), *Developmental origins of aggression* (str. 158–177). The Guilford Press.
- Van Bortel, T., Basnayake, A., Wurie, F., Jambai, M., Koroma, A. S., Muana, A. T., Hann, K., Eaton, J., Martin, S., Nellums, L. B. (2016). Psychosocial effects of an Ebola outbreak at individual, community and international levels. *Bulletin of the World Health Organization*, 94(3), 210–214. <https://doi.org/10.2471/BLT.15.158543>
- van Crombrugge, H. (2004). Rousseau, Jean-Jacques (1712–1778). U P. S. Fass (Ur.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Sv. 1, str. 717–719). Macmillan Reference USA.
- Van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Barker, E. D., Koot, H. M., Tremblay, R. E. (2009). Developmental Links Between Trajectories of Physical Violence, Vandalism, Theft, and Alcohol-Drug Use

- from Childhood to Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 481–492. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9289-6>
- van Manen, N. (2010). *The climbing boy campaigns in Britain, c1770-1840: Cultures of reform, languages of health and experiences of childhood* [University of York]. <https://etheses.whiterose.ac.uk/14215/1/534930.pdf>
- Vanfossen, Brown, Kellam, Sokoloff, Doering. (2010). Neighborhood context and the development of aggression in boys and girls. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 329–349. <https://doi.org/10.1002/jcop.20367>
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: Moderna znanost*. Naklada Slap.
- Velki, T. (2008). Pojavnost nasilja među srednjoškolicima. *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom*, 267–282.
- Velki, T. (2012). Uloga nekih obiteljskih čimbenika u pojavi nasilja među djecom. *Psihologijske teme*, 21(1), 29–60.
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. (2014). Individualni i kontekstualni činitelji dječjega nasilničkoga ponašanja prema vršnjacima. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 33–64. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i1.11>
- Velki, T., Vrdoljak, G. (2013). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkoga nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 22(1), 101–120. <https://doi.org/10.5559/di.22.1.06>
- Veronneau, M.-H., Dishion, T. J. (2010). Predicting Change in Early Adolescent Problem Behavior in the Middle School Years: A Mesosystemic Perspective on Parenting and Peer Experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125–1137. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9431-0>
- Vitaro, F., Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression: A Developmental Perspective. U R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Ur.), *Developmental origins of aggression* (str. 178–201). The Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Tremblay, R. E. (2017). Interplay Between Genetic and Environmental Influences on the Development of Aggressive–Antisocial Behavior During Childhood and Adolescence. U P. Sturme (Ur.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (str. 1–12). John Wiley and Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva022>
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. (2013). Assessing Bully/Victim Problems in Preschool Children: A Multimethod Approach. *Journal of Criminology*, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2013/301658>

- Vlah, N., Miroslavljević, A., Katić, V. (2018). Nošenje odgajatelja predškolskih ustanova s rizičnim ponašanjima djece. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(3), 369–401. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i3.198>
- Vučković, S., Ručević, S., Borovac, T., Krupić, D. (2019). *Parenting Styles and Emotional Problems in Early School-Age Children: Mediation of Executive Functions*.
- Warburton, W. A., Anderson, C. A. (2015). Aggression, Social Psychology of. U J. D. Wright (Ur.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (str. 373–380). Elsevier. 10.1016/b978-0-08-097086-8.24002-6
- Warren, R., Gerke, P., Kelly, M. A. (2002). Is There Enough Time on the Clock? Parental Involvement and Mediation of Children's Television Viewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 46(1), 87–111. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4601\\_6](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4601_6)
- Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., Coleman, M. (2016). Preventing Disruptive Behavior via Classroom Management: Validating the Color Wheel System in Kindergarten Classrooms. *Behavior Modification*, 40(4), 518–540. <https://doi.org/10.1177/0145445515626890>
- Weinbaum, W. (2019, veljača 2). *Coroner: Fan struck in head by foul ball during Dodgers game died of blunt force injury*. [https://www.espn.com/espn/otl/story/\\_/id/25926592/fan-struck-head-foul-ball-dodgers-game-died-blunt-force-injury](https://www.espn.com/espn/otl/story/_/id/25926592/fan-struck-head-foul-ball-dodgers-game-died-blunt-force-injury)
- Westbrook, T. R., Jones Harden, B. (2010). Pathways Among Exposure to Violence, Maternal Depression, Family Structure, and Child Outcomes Through Parenting: A Multigroup Analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 386–400. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01042.x>
- Wijnhoven, T. M., Van Raaij, J. M., Yngve, A., Sjöberg, A., Kunešová, M., Duleva, V., Petrauskiene, A., Rito, A. I., Breda, J. (2015). WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative: Health-risk behaviours on nutrition and physical activity in 6–9-year-old schoolchildren. *Public Health Nutrition*, 18(17), 3108–3124. <https://doi.org/10.1017/S1368980015001937>
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Sanger Wolcott, C., Hatfield, B. E. (2016). Changing Teacher–Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children's Externalizing Behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544–1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Wolf, L. (2013). Childhood and the Enlightenment. U P. S. Fass (Ur.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (str. 78–99). Routledge.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673–696. <https://doi.org/10.1348/000712601162419>

- Woods, R. (2010). A Critique of the Concept of Accuracy in Social Information Processing Models of Children's Peer Relations. *Theory & Psychology*, 20(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/0959354309350243>
- Woolfolk, A., Perry, N. E. (2014). *Child and adolescent development*. Pearson. <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9781292056067>
- Wortley, S., Seepersad, R., McCalla, A., Singh, R., Madon, N., Greene, C., Myers, N., Roswell, T. (2008). The Root Causes of Youth Violence: A Review of Major Theoretical Perspectives. U R. R. McMurtry, A. Curling (Ur.), *The Review of the Roots of Youth Violence: Literature Reviews* (Sv. 5, str. 1–228). Queens Printer for Ontario.
- Yannicopoulos, A. V. (1985). The pedagogue in antiquity. *British Journal of Educational Studies*, 33(2), 173–179. <https://doi.org/10.1080/00071005.1985.9973708>
- Yanowitch, R., Coccaro, E. F. (2011). The Neurochemistry of Human Aggression. *Advances in Genetics*, 75, 151–169. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-380858-5.00005-8>
- Ybarra, G. J., Wilkens, S. L., Lieberman, A. F. (2007). The Influence of Domestic Violence on Preschooler Behavior and Functioning. *Journal of Family Violence*, 22(1), 33–42. <https://doi.org/10.1007/s10896-006-9054-y>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J. (2016). When Does Preschool Matter? *The Future of Children*, 26(2), 21–35.
- Young, J. T. N., Rees, C. (2013). Social Networks and Delinquency in Adolescence: Implications for Life-Course Criminology. U C. L. Gibson, M. D. Krohn (Ur.), *Handbook of Life-Course Criminology: Emerging Trends and Directions for Future Research* (str. 159–180). Springer. [10.1007/978-1-4614-5113-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5113-6_10)
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga.
- Zhang, X. (2011). Parent–child and teacher–child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.001>
- Zhang, X., Nurmi, J.-E. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(2), 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.03.001>
- Zimbardo, P. G. (1995). The Psychology of Evil: A Situationist Perspective on Recruiting Good People to Engage in Anti-Social Acts. *The Japanese Society of Social Psychology*, 11(2), 125–133. <https://doi.org/10.14966/jssp.KJ00003724682>
- Žalac, Z. (2019a, travanj 12). *PUBG je zabranjen u jednoj državi jer djeca postaju nasilna od igranja*. <https://www.hcl.hr/vijest/pubg-je-zabranjen-u-nepalu-je-djeca-postaju-nasilna-od-igranja-138549/>

- Žalac, Z. (2019b, travanj 19). *Fortnite i PUBG su od sada službeno zabranjeni u Iraku*.  
<https://www.hcl.hr/vijest/fortnite-pubg-sada-sluzbeno-zabranjeni-iraku-138919/>
- Žižak, A., Jeđud, I. (2005). Agresivnost djece i mladih. *Dijete i društvo*, 7(1), 60–75.
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: Psiholojska analiza*. Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.

## **PRILOZI**

### Prilog 1

#### **Obrazac pristanka roditelja za sudjelovanje djeteta u istraživanju**

Poštovani,

ovo istraživanje provodi se u sklopu projekta Hrvatske zaklade za znanost i bavi se fizički agresivnim ponašanjem djece.

Molim Vas za sudjelovanje u istraživanju ispunjavanjem anonimnog anketnog upitnika te za suglasnost sudjelovanja Vašeg djeteta u istraživanju putem intervjua.

Intervjuiranjem djece želi se istražiti status djece u odgojnoj skupini/razredu, učestalost fizički agresivnog ponašanja te medijske navike djece.

Provođenje istraživanja odobrilo je Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta Osijek, a planirano je u suradnji sa stručnim službama odgojno-obrazovne ustanove.

Od Vašeg djeteta će se tražiti pristanak za sudjelovanje u istraživanju, pri čemu je sudjelovanje dobrovoljno i dijete u bilo kojem trenutku može odustati od istraživanja. Odgovori djece i roditelja bit će anonimizirani i dostupni samo ovlaštenim članovima projektnog tima te korišteni isključivo u znanstvene svrhe. Nakon obrade podataka neće se moći utvrditi koja djeca i koje odgojno-obrazovne ustanove su obuhvaćene istraživanjem.

Prema etičkim pravilima za sudjelovanje djece u istraživanju potrebna je suglasnost jednog roditelja/staratelja/skrbnika. Ako ste suglasni sa sudjelovanjem Vašeg djeteta u istraživanju, molim Vas da ispunite sljedeće podatke i svojim potpisom potvrdite suglasnost.

**Ja \_\_\_\_\_ (ime i prezime roditelja/staratelja/skrbnika),  
suglasan sam da moje dijete \_\_\_\_\_ (ime i prezime djeteta)  
sudjeluje u istraživanju.**

**Vlastoručni potpis roditelja: \_\_\_\_\_**

Dostupan sam za sva pitanja u svezi s istraživanjem.

S poštovanjem,

Karlo Bojčić, mag. paed. et mag. educ. hist.

E-mail: [kbojic@ffos.hr](mailto:kbojic@ffos.hr)

## **ANKETNI UPITNIK ZA RODITELJE**

Poštovani,

ovaj upitnik namijenjen je isključivo roditeljima/starateljima/skrbnicima djece, a njime se prikupljaju podaci o socijalnim odnosima Vašeg djeteta i njegovim medijskim navikama. Uz to, upitnikom se prikupljaju podaci o Vašem odnosu s djetetom, odgojno-obrazovnom ustanovom koju pohađa i radnom mjestu na kojem radite, Vašim medijskim navikama te o Vašim stavovima prema agresivnom ponašanju, utjecaju medija na ponašanje djece i sigurnosti susjedstva u kojem živite.

Upitnik je anonimn, stoga Vas molim da na pitanja odgovorite iskreno i bez preskakanja. Rezultati istraživanja bit će korišteni isključivo s ciljem znanstveno - stručne analize čimbenika koji mogu dovesti do fizički agresivnog ponašanja djece, ali i čimbenika koji preveniraju i smanjuju vjerojatnost fizički agresivnog ponašanja djece.

Dobiveni podaci pridonijet će boljem razumijevanju čimbenika povezanih s fizički agresivnim ponašanjem djece te omogućiti pravovremenu i djelotvornu prevenciju istoga.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!

1. Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem odgovora koji se najbolje odnosi na Vas.

Datum ispunjavanja upitnika: D: ___ M: ___ G: _____	Datum rođenja djeteta: D: ___ M: ___ G: _____	Spol djeteta: M    Ž	Vaš spol: M    Ž
Vaša dob: _____	Vaš odnos s djetetom: a) biološki roditelj b) djed ili baka c) poočim ili pomajka d) posvojitelj, udomitelj e) drugo (navedite): _____		
Bračni status: a) udana/oženjen b) neudana/neoženjen	c) izvanbračna veza d) udovica/udovac e) razveden/a		
Koliko djece imate? a) 1                      b) 2 c) 3                      d) 4                      e) 5 f) 6                      g) 7                      h) ___			
Vaša stečena naobrazba a) nezavršena osnovna škola (NKV) b) završena OŠ (KV) c) završena srednja škola (SSS) d) završena viša škola (VŠŠ / prvostupnik) e) završen fakultet (VSS, dr. sc./ mr. sc. )	Stečena naobrazba djetetova oca/majke a) nezavršena osnovna škola (NKV) b) završena OŠ (KV) c) završena srednja škola (SSS) d) završena viša škola (VŠŠ / prvostupnik) e) završen fakultet (VSS, dr. sc./ mr. sc. )		
Vaš radni status a) stalno zaposlen/a b) povremeno zaposlen/a c) nezaposlen/a d) umirovljen/a	Radni status djetetova oca/majke a) stalno zaposlen/a b) povremeno zaposlen/a c) nezaposlen/a d) umirovljen/a		
Kojim se poslom bavite (npr, nastavnik/ca u srednjoj školi, liječnik/ca opće prakse). Vrsta posla roditelja a (ili majke) _____ Vrsta posla roditelja b ( ili oca) _____	Kako biste procijenili materijalno stanje Vaše obitelji? a) mnogo je lošije od drugih (prosjeaka) b) nešto je lošije od drugih c) isto je kao kod drugih d) nešto je bolje od drugih e) mnogo je bolje od drugih		
Koliki su prosječni mjesečni prihodi u Vašem kućanstvu? a) do 3.000 kn b) 3.001kn do 5.000 kn c) 5.001 - 10.000 kn d) 10.001 - 15.000 kn e) 15.001 - 20.000 kn f) više od 20.000 kn	Koliko članova sadržava Vaše kućanstvo? a) 2    b) 3    c) 4    d) 5    e) 6    f) 7    g) 8 h) 9    i) 10    j) ___		
	Koliki je broj soba u stanu/kući gdje živite (uključujući i dnevni boravak)? a) 1    b) 2    c) 3    d) 4    e) 5    f) 6    g) 7 h) 8    i) 9    j) ___		
Zaokružite što od navedenog imate u stanu ili kući gdje živite.			
a) vodovod b) televizor c) WC s ispiranjem d) perilica za posuđe e) kupaonica	f) računalo g) centralno ili plinsko grijanje h) biblioteka (više od 100 knjiga) i) drveni podovi/parket j) umjetničke slike/predmeti	k) telefon/mobitel l) automobil m) internet televizija (A1, HT, Iskon...) n) vikendica/drugi stan o) škrinja za zamrzavanje	



2. Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se najbolje odnosi na Vaše dijete.

<p>Navedite sportove u kojima Vaše dijete najviše voli sudjelovati.</p> <p>a) nijedan b) _____ c) _____ d) _____</p>	<p>Navedite najdraže hobije, aktivnosti i igre Vašeg djeteta, osim sporta.</p> <p>a) nijedan b) _____ c) _____ d) _____</p>
<p>Navedite organizacije, klubove, timove i skupine u kojima Vaše dijete sudjeluje.</p> <p>a) nijedna b) _____ c) _____ d) _____</p>	<p>Navedite omiljeni medijski sadržaj Vašeg djeteta (omiljeni film ili serija koju gleda ili videoigra koju igra).</p> <p>a) nijedan b) _____ c) _____ d) _____</p>
<p>Koliko bliskih prijatelja/ica ima Vaše dijete?</p> <p>a) 0 b) 1 c) 2 do 3 d) 4 ili više</p>	<p>Koliko puta tjedno Vaše dijete radi nešto s prijateljima/cama izvan vrtića ili škole?</p> <p>a) 0 b) 1 do 2 c) 3 i više puta</p>
<p>U usporedbi s drugom djecom njegove/njezine dobi, koliko se Vaše dijete:</p> <p>1. slaže sa svojom braćom i sestrama?      a) lošije,    b) jednako,    c) bolje,    d) nema braće ili sestara</p> <p>2. slaže s drugom djecom?                      a) lošije,    b) jednako,    c) bolje</p> <p>3. lijepo ponaša prema roditeljima?          a) lošije,    b) jednako,    c) bolje</p> <p>4. igra ili radi nešto samostalno?            a) lošije,    b) jednako,    c) bolje</p>	
<p>Je li Vaše dijete imalo akademskih ili drugih problema u vrtiću/školi?    a) Ne      b) Da – molim Vas opišite:</p> <p>_____</p>	
<p>Koji je događaj prethodio problemima? _____</p> <p>Jesu li ti problemi prošli?    a) Ne      b) Da – kada? _____</p>	
<p>Opišite najbolje osobine Vašeg djeteta? _____</p> <p>_____</p>	
<p>Što Vas najviše brine kod Vašeg djeteta? _____</p> <p>_____</p>	
<p>Zaokružite broj koji najbolje opisuje trenutno ponašanje Vašeg djeteta, ili ponašanje u zadnjih 6 mjeseci. <b>1 = ne odnosi se na moje dijete; 2 = donekle ili ponekad se odnosi na moje dijete; 3 = često se odnosi na moje dijete</b></p>	
<p>1 2 3 Svađa se</p> <p>1 2 3 Okrutnost ili maltretiranje drugih</p> <p>1 2 3 Zahtijeva pažnju</p> <p>1 2 3 Uništava vlastite stvari</p> <p>1 2 3 Uništava tuđe stvari</p> <p>1 2 3 Neposlušan/na je kod kuće</p> <p>1 2 3 Neposlušan/na je u vrtiću/školi</p> <p>1 2 3 Sudjeluje u tučnjavama</p> <p>1 2 3 Fizički napada ljude</p> <p>1 2 3 Vrišti</p> <p>1 2 3 Tvrdoglav/a je, mrzovoljan/na ili razdražljiv/a</p>	<p>1 2 3 Naglo mijenja raspoloženje ili osjećaje</p> <p>1 2 3 Inati se i duri</p> <p>1 2 3 Sumnjičav/a je</p> <p>1 2 3 Zadirkuje</p> <p>1 2 3 Ima napade bijesa ili težak temperament</p> <p>1 2 3 Prijeti ljudima</p> <p>1 2 3 Neobično je glasan/na</p> <p>1 2 3 Udara/grize/čupa/štipa/gađa drugu djecu</p> <p>1 2 3 Započinje tučnjave s drugom djecom,</p> <p>1 2 3 Gura drugu djecu kako bi dobio/la što želi</p> <p>1 2 3 Drugoj djeci uzima igračke i stvari</p>

Označite koliko vremena Vaše dijete provodi uz određeni medij.					
<b>1= nikad, 2= do 1 sat dnevno, 3= između 1 i 2 sata dnevno, 4= između 2 i 4 sata dnevno, 5=više od 4 sata dnevno</b>					
1. Gleda televiziju	1	2	3	4	5
2. Koristi Youtube	1	2	3	4	5
3. Koristi mobitel	1	2	3	4	5
4. Igra videoigre na računalu, konzoli ili mobitelu	1	2	3	4	5

3. Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem onog odgovora koji se najbolje odnosi na Vas.

Označite koliko se često ponašate na sljedeći način:					
<b>1= nikad, 2= rijetko, 3= ponekad, 4= često, 5=uvijek</b>					
1. Nadzirem koje programe ili videozapise moje dijete gleda, koje aplikacije koristi, koje videoigre igra	1	2	3	4	5
2. Određujem koliko vremena dnevno dijete smije provesti pred ekranom	1	2	3	4	5
3. Određujem vrijeme u kojem dijete smije koristiti medije	1	2	3	4	5
4. Zabranjujem djetetu gledanje određenih medijskih sadržaja	1	2	3	4	5
5. Ne određujem medijske sadržaje koje dijete smije gledati	1	2	3	4	5
6. Ako dijete gleda neprikladne medijske sadržaje tražim da ih prebaci ili ugasi	1	2	3	4	5
7. Zajedno s djetetom konzumiram određene medijske sadržaje (igramo videoigre, gledamo televiziju...)	1	2	3	4	5
8. Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje jer dijete to traži.	1	2	3	4	5
9. Zajedno s djetetom gledam određene medijske sadržaje na moju inicijativu	1	2	3	4	5
10. Pokušavam pomoći djetetu u razumijevanju onoga što se događa na ekranu	1	2	3	4	5
11. Ističem pozitivne stvari u medijskim sadržajima	1	2	3	4	5
12. Ističem negativne stvari u medijskim sadržajima	1	2	3	4	5
13. Objasnjavam djetetu razloge zašto određeni medijski lik čini to što čini	1	2	3	4	5
14. Procjenjujem prikladnost medijskog sadržaja za dijete	1	2	3	4	5

Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora koji se odnose na Vašu zabrinutost.

**1= uopće nisam zabrinut/a, 2= rijetko sam zabrinut/a, 3= ponekad sam zabrinut/a, 4= često sam zabrinut/a, 5= stalno sam zabrinut/a**

1. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na mišljenje da je nasilje prihvatljivo	1	2	3	4	5
2. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na imitaciju nasilja	1	2	3	4	5
3. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja učinilo moje dijete manje osjetljivim na povrjeđivanje ljudi	1	2	3	4	5
4. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na korištenje psovki i vulgarnih riječi	1	2	3	4	5
5. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja prestrašilo moje dijete ili mu izazvalo noćne more	1	2	3	4	5
6. Zabrinut/a sam da bi gledanje neprikladnih medijskih sadržaja potaknulo moje dijete na rizično ponašanje	1	2	3	4	5

Označite u kojoj se mjeri slažete s navedenim rečenicama:

**1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4= uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem.**

1. Dopuštam svom djetetu gledanje medijskih sadržaja koji u sebi sadrže ubojstva i nasilje.	1	2	3	4	5
2. Kad bi druga djeca u školi /vrtiću zadirkivala moje dijete, dopustio/la bih da se brani fizičkom agresijom.	1	2	3	4	5
3. Kada moje dijete učini nešto loše, razgovor o tome s njim/njom pomaže više od fizičkog kažnjavanja.	1	2	3	4	5

4. Da se moje dijete potuče s drugim djetetom ne bih ga pokušao/la spriječiti jer mora pokazati da se može braniti.	1	2	3	4	5
5. Važno je držati oružje u kući kako bi se obitelj mogla zaštititi.	1	2	3	4	5
6. Ponekad tučnjava može pomoći mojem djetetu da ima bolji odnos s drugom djecom.	1	2	3	4	5
7. Smetalo bi me kad bi moje dijete vidjelo kako jedna odrasla osoba udara drugu u stvarnom životu.	1	2	3	4	5
8. Kad bih saznao/la da je moje dijete udarilo drugo dijete, bio/la bih veoma razočaran/a, bez obzira na razlog.	1	2	3	4	5
9. Ne bih imao/la ništa protiv da moje dijete bude na glasu kao "najopakije" dijete u školi/vrtiću.	1	2	3	4	5
10. Vjerujem da nasilje u medijima ima loš učinak na djecu	1	2	3	4	5

4. Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite upisivanjem ili zaokruživanjem onog odgovora koji najbolje opisuje Vaš odnos s djetetom.

Procijenite i upišite koliko često se Vi, a koliko često se Vaš supružnik ponaša ovako s Vašim djetetom. 1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = često, 5 = uvijek, 0= nemam supružnika		
	Ja	On/ona
1. Osjetljiv(a) sam/je na djetetove osjećaje ili potrebe.	_____	_____
2. Koristi(m) fizičko kažnjavanje kao oblik discipliniranja našeg djeteta.	_____	_____
3. Uzima(m) u obzir djetetove želje prije nego ga zatraži(m) da nešto učini.	_____	_____
4. Kada dijete pita zašto mora poslušati, kaže(m): „Zato što sam ja tako rekao/la“, ili „Ja sam tvoj roditelj i želim da to učiniš“.	_____	_____
5. Objasnjava(m) djetetu kako se osjećamo kada se dijete dobro ili loše ponaša.	_____	_____
6. Udari(m) dijete kada je neposlušno.	_____	_____
7. Potiče(m) dijete da govori o svojim problemima.	_____	_____
8. Teško mi(mu/joj) je disciplinirati dijete.	_____	_____
9. Ohrabruje(m) dijete da se slobodno izrazi čak i kada se ne slaže s roditeljima.	_____	_____
10. Kažnjava(m) dijete oduzimanjem privilegija uz malo ili nimalo objašnjenja.	_____	_____
11. Objasnjava(m) razloge za pravila ponašanja.	_____	_____
12. Pruža(m) utjehu i razumijevanje kada je dijete uznemireno.	_____	_____
13. Viče(m) na dijete kada se loše ponaša.	_____	_____
14. Pohvaljuje(m) dijete kada se dobro ponaša.	_____	_____
15. Popušta(m) djetetu kada se loše ponaša.	_____	_____
16. Bijesni(m) na dijete.	_____	_____
17. Prijeti(m) kaznom djetetu češće nego li ju provedem.	_____	_____
18. Uzima(m) u obzir djetetove želje pri izradi obiteljskih planova.	_____	_____
19. Zgrabi(m) dijete kada je neposlušno.	_____	_____
20. Izriče(m) kazne djetetu, ali ih ne izvršava(m).	_____	_____
21. Poštuje(m) djetetovo mišljenje i ohrabruje(m) ga u njegovom izražavanju.	_____	_____
22. Dopušta(m) djetetu da predlaže obiteljska pravila.	_____	_____
23. Grdi(m) i kritizira(m) dijete kako bi se poboljšalo.	_____	_____
24. Sklon/a sam /je razmaziti dijete.	_____	_____
25. Objasnjava(m) razloge zašto se pravila trebaju poštovati.	_____	_____
26. Koristi(m) prijetnje kao oblik kazne s malo ili nimalo opravdanja.	_____	_____
27. Ima(m) emocionalno ugodne trenutke s djetetom.	_____	_____
28. Kažnjava(m) dijete tako što ga ostavi(m) negdje samo s malo ili nimalo objašnjenja.	_____	_____
29. Ohrabruje(m) dijete da razgovara i shvati posljedice svog ponašanja	_____	_____
30. Grdi(m) i kritizira(m) dijete kada njegovo ponašanje ne zadovoljava naša očekivanja.	_____	_____
31. Objasnjava(m) djetetu posljedice njegovog ponašanja.	_____	_____
32. Šamara(m) dijete kada se loše ponaša.	_____	_____

Procijenite stupanj privrženosti između Vas i djeteta.					
	nikad	rijetko	ponekad	često	uvijek
1. Dobro se slažem sa svojim djetetom	1	2	3	4	5
2. Stvarno mogu vjerovati svojem djetetu	1	2	3	4	5
3. Jednostavno ne razumijem svoje dijete	1	2	3	4	5
4. Moje dijete je prezahtjevno	1	2	3	4	5
5. Stvarno uživam sa svojim djetetom	1	2	3	4	5
6. Dijete ometa moje aktivnosti	1	2	3	4	5
7. Mislim da je moje dijete sjajno	1	2	3	4	5
8. Osjećam veliku ljutnju prema svojem djetetu	1	2	3	4	5
9. Osjećam se nasilno prema svojem djetetu	1	2	3	4	5
10. Osjećam se ponosno na svoje dijete	1	2	3	4	5
11. Želim da je moje dijete više kao druga djeca koju znam	1	2	3	4	5

5. Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem onog odgovora koji se najbolje odnosi na Vas.

Procijenite koliko često se uključujete u svaku od ovih aktivnosti.					
	nikad	rijetko	ponekad	često	uvijek
1. Pohađam roditeljske sastanke i informacije	1	2	3	4	5
2. Obraćam se učitelju ili drugom stručnom osoblju radi dobivanja informacija	1	2	3	4	5
3. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o dnevnoj rutini u vrtiću/školi	1	2	3	4	5
4. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o pravilima ponašanja u odgojnoj grupi/razredu	1	2	3	4	5
5. Kontaktiram odgojitelja/učitelja ako sam zabrinut/a zbog nečega što je dijete reklo	1	2	3	4	5
6. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim odnosima s drugom djecom u vrtiću/školi	1	2	3	4	5
7. Razmjenjujem poruke s odgojiteljem/učiteljem o djetetu ili aktivnostima	1	2	3	4	5
8. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim postignućima	1	2	3	4	5
9. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o djetetovim poteškoćama u vrtiću/školi	1	2	3	4	5
10. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem oko onoga na čemu dijete treba raditi kod kuće	1	2	3	4	5
11. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o privatnim problemima, ako su važni za vrtić/školu	1	2	3	4	5
12. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem o disciplinskim pitanjima	1	2	3	4	5
13. Razgovaram s odgojiteljem/učiteljem telefonom ili mobitelom o djetetu/	1	2	3	4	5
14. Predlažem nastavne aktivnosti ili izlete odgojitelju/učitelju	1	2	3	4	5
15. Vodim dijete u vrtić/školu	1	2	3	4	5
16. Sudjelujem u aktivnostima prikupljanja sredstava u školi ili vrtiću	1	2	3	4	5
17. Idem na školske izlete	1	2	3	4	5
18. Dogovaram igranje s djecom iz odgojne grupe/razreda	1	2	3	4	5
19. Razgovaram s drugim roditeljima o sastancima i događajima u vrtiću/školi	1	2	3	4	5
20. Idem po dijete u vrtić/školu	1	2	3	4	5
21. Kao roditelji u vrtiću/školi pružamo si međusobnu podršku	1	2	3	4	5
22. Družimo se s drugim obiteljima djece iz vrtića/škole	1	2	3	4	5

Procijenite Vaš odnos sa susjedima.					
<b>1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4= uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem</b>					
1. Posjećujem svoje susjede u njihovom domu	1	2	3	4	5
2. U slučaju da mi treba savjet oko nečega, mogu se obratiti nekome u susjedstvu	1	2	3	4	5
3. Redovito se zaustavljam kako bih popričao s ljudima u mojem susjedstvu	1	2	3	4	5
4. Znam većinu imena ljudi u svojem susjedstvu	1	2	3	4	5
5. Osjećao/la bih se neugodno ako bih trebao/la posuditi nešto od susjeda	1	2	3	4	5
Procijenite koliko su navedene pojave karakteristične za Vaše susjedstvo.					
<b>1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4= uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem</b>					
1. Prljavi ili neuređeni prilazi kućama ili zgradama	1	2	3	4	5
2. Javni park u susjedstvu ili njegovoj blizini	1	2	3	4	5
3. Prazna zemljišta	1	2	3	4	5
4. Jutarnja buka	1	2	3	4	5
5. Večernja buka	1	2	3	4	5
6. Napuštene ili razrušene kuće	1	2	3	4	5
7. Vandalizam	1	2	3	4	5
8. Provale	1	2	3	4	5
9. Beskućništvo	1	2	3	4	5
10. Grafiti	1	2	3	4	5
11. Droga	1	2	3	4	5
12. Nasilni zločini	1	2	3	4	5
13. U posljednjih nekoliko godina povećala se stopa kriminala u mojem susjedstvu	1	2	3	4	5

6. Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem onog odgovora koji se najbolje odnosi na Vas.

Procijenite i zaokružite stupanj straha od mogućeg kriminala.					
<b>1= uopće se ne bojim, 2= rijetko se bojim, 3= ponekad se bojim, 4= često se bojim, 5= stalno se bojim</b>					
1. Bojim se napada ili pljačke u svojoj kući ili stanu	1	2	3	4	5
2. Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva tijekom dana	1	2	3	4	5
3. Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva kada sam sam/a tijekom noći	1	2	3	4	5
4. Bojim se napada ili pljačke na ulicama susjedstva kada sam u društvu tijekom noći	1	2	3	4	5
Sljedeća pitanja su SAMO ZA STALNO ZAPOSLENE ispitanike, a odnose se na stavove prema profesiji / radnoj sredini. Zaokružite vrijednost koja Vam najviše odgovara. Ako ste niste stalno zaposleni možete preskočiti ovaj skup pitanja.					
<b>1= uopće se ne slažem, 2= uglavnom se ne slažem, 3= niti se slažem, niti se ne slažem, 4= uglavnom se slažem, 5= u potpunosti se slažem</b>					
1. Dobro se slažem sa svojim kolegama i nadređenima.	1	2	3	4	5
2. Mogu razgovarati o svojim problemima s kolegama i nadređenima.	1	2	3	4	5
3. Osjećam se prihvaćeno u radnom kolektivu od strane kolega i nadređenih.	1	2	3	4	5
4. Nadređeni i kolege mi pomažu kada imam problema.	1	2	3	4	5

5. Sukobljavam se s nadređenima i kolegama na radnom mjestu.	1	2	3	4	5
6. Boravak u mojoj radnoj sredini i kolektivu je ugodan.	1	2	3	4	5
7. Volim vlastito radno mjesto i kolege.	1	2	3	4	5
8. Važno mi je kakav status imam u radnoj sredini.	1	2	3	4	5
9. Sretan/na sam odabirom vlastite profesije i radnim mjestom.	1	2	3	4	5
10. Moja radna sredina i kolektiv mi pružaju podršku u radu i cjeloživotnom obrazovanju.	1	2	3	4	5
11. S nadređenima i kolegama se lako dogovorim i zajedno donosimo odluke.	1	2	3	4	5
12. Trudim se na radnom mjestu i profesionalni uspjeh mi je jako važan.	1	2	3	4	5
13. Osjećam privrženost vlastitoj profesiji i radnom mjestu.	1	2	3	4	5
14. Posao i radno mjesto mi predstavljaju veliki problem.	1	2	3	4	5

Komentari/prijedlozi/kritike/primjedbe: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zahvaljujem na sudjelovanju!

S poštovanjem, Karlo Bojčić

### **Protokol provedbe intervjua s djecom**

Intervju se provodi individualno sa svakim djetetom za koje je dobivena suglasnost roditelja i koje je dalo pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Intervju se, po mogućnosti, treba provesti u odvojenoj prostoriji u kojoj nema vizualnih i auditivnih distrakcija za dijete. Djeci je potrebno istaknuti da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno, kako mogu odustati u bilo kojem trenutku istraživanja te da su njihovi odgovori privatni. Također, djeci je potrebno istaknuti kako o svojim odgovorima ne bi trebala razgovarati s drugom djecom, ali je u redu da o njima razgovaraju sa svojim roditeljima.

Tijekom intervjua potrebno je bilježiti odgovore djece u priloženim tablicama. U prvom stupcu prve tablice se abecednim redom u svakoj ćeliji navode ime i prezime djeteta te njegov/njezin datum rođenja. U prvom redu se abecednim redom u svakoj ćeliji navode samo ime i prezime djeteta. U prvom stupcu i redu druge tablice se abecednim redom u svakoj ćeliji navode samo ime i prezime djeteta.

U prvoj tablici se za svaku pozitivnu nominaciju (sretno lice) nominiranom djetetu upisuje broj 3 u stupcu kod njegovog imena i prezimena. Za svaku neutralnu nominaciju (lice neutralna izraza) nominiranom djetetu se upisuje broj 2 u stupcu kod njegovog imena i prezimena. Za svaku negativnu nominaciju (tužno lice) nominiranom se djetetu upisuje broj 1 u stupcu kod njegovog imena i prezimena. Veći zbroj bodova označava veću prihvaćenost djeteta u vršnjačkoj skupini.

U drugoj tablici se za svaku pozitivnu nominaciju (sretno lice) nominiranom djetetu upisuje broj 1 u stupcu kod njegovog imena i prezimena. Za svaku neutralnu nominaciju (lice neutralna izraza) nominiranom djetetu se upisuje broj 2 u stupcu kod njegovog imena i prezimena. Za svaku negativnu nominaciju (tužno lice) nominiranom se djetetu upisuje broj 3 u stupcu kod njegovog imena i prezimena. Veći zbroj bodova označava učestalije fizički agresivno ponašanje.

U trećoj tablici se u svakom redu upisuje ime i prezime djeteta te naziv najdražih crtanih i igranih filmova, emisija ili videoigara koje je dijete navelo.

### **Upute za djecu:**

Razvrstaj papiriće s imenom i prezimenom vršnjaka (koja će istraživač pročitati djetetu) u jednu od tri kutije (prva kutija na sebi ima sretno lice, druga neutralno lice, treća tužno lice).

**Pitanje 1.** Papirić s imenom i prezimenom vršnjaka iz skupine s kojim se jako voliš igrati stavi u kutiju na kojoj je nacrtano sretno lice, papirić onoga s kojim se nekad voliš, a nekad ne voliš igrati stavi u kutiju na kojoj je lice neutralna izraza, a papirić onoga djeteta s kojim se ne voliš igrati stavi u kutiju na kojoj je nacrtano lice tužna izraza.

Nakon što su svi papirići razvrstani u kutije i zabilježeni u prvoj tablici, prelazi se na drugo pitanje.

**Pitanje 2.** Papirić s imenom i prezimenom vršnjaka iz skupine koji ne udara, grize, čupa, štipa ili gađa predmetima drugu djecu stavi u kutiju na kojoj je nacrtano sretno lice, papirić onoga tko ponekad udara, grize, čupa, štipa ili gađa predmetima drugu djecu stavi u kutiju na kojoj je lice neutralna izraza, a papirić onoga tko često udara, grize, čupa, štipa ili gađa predmetima drugu djecu stavi u kutiju na kojoj je nacrtano lice tužna izraza.

Nakon što su svi papirići razvrstani u kutije i zabilježeni u drugoj tablici, prelazi se na treće pitanje.

**Pitanje 3.** Kako se zove tvoja najdraža televizijsku emisija, serija, film i/ili videoigra?

Nakon što su odgovori zabilježeni u trećoj tablici, djeci se zahvaljuje na suradnji i upućuje ih se nazad u skupinu/razred. Zamoli ih se da o odgovorima ne razgovaraju s drugom djecom, ali da je u redu ako o njima razgovaraju sa svojim roditeljima.



1. S kime se voliš igrati?	Ime i prezime 1	Ime i prezime 2	Ime i prezime 3	Ime i prezime 4	Ime i prezime 5	Ime i prezime 6	Ime i prezime 7	Ime i prezime 8	Ime i prezime 9	Ime i prezime 10	Ime i prezime 11	Ime i prezime 12	Ime i prezime 13	Ime i prezime 14	Ime i prezime 15
Ime i prezime 1 (datum rođenja)	/														
Ime i prezime 2 (datum rođenja)		/													
Ime i prezime 3 (datum rođenja)			/												
Ime i prezime 4 (datum rođenja)				/											
Ime i prezime 5 (datum rođenja)					/										
Ime i prezime 6 (datum rođenja)						/									
Ime i prezime 7 (datum rođenja)							/								
Ime i prezime 8 (datum rođenja)								/							
Ime i prezime 9 (datum rođenja)									/						
Ime i prezime 10 (datum rođenja)										/					
Ime i prezime 11 (datum rođenja)											/				
Ime i prezime 12 (datum rođenja)												/			
Ime i prezime 13 (datum rođenja)													/		
Ime i prezime 14 (datum rođenja)														/	
Ime i prezime 15 (datum rođenja)															/

3 jako se volim igrati s njim/njom ☺

2 nekad se volim, a nekad ne volim igrati s njim/njom ☺

1 ne volim se igrati s njim/njom ☹

2. Tko udara/grize/čupa/štupa/gađa drugu djecu?	Ime i prezime 1	Ime i prezime 2	Ime i prezime 3	Ime i prezime 4	Ime i prezime 5	Ime i prezime 6	Ime i prezime 7	Ime i prezime 8	Ime i prezime 9	Ime i prezime 10	Ime i prezime 11	Ime i prezime 12	Ime i prezime 13	Ime i prezime 14	Ime i prezime 15
Ime i prezime 1	/														
Ime i prezime 2		/													
Ime i prezime 3			/												
Ime i prezime 4				/											
Ime i prezime 5					/										
Ime i prezime 6						/									
Ime i prezime 7							/								
Ime i prezime 8								/							
Ime i prezime 9									/						
Ime i prezime 10										/					
Ime i prezime 11											/				
Ime i prezime 12												/			
Ime i prezime 13													/		
Ime i prezime 14														/	
Ime i prezime 15															/

1 Ne udara/grize/čupa/štupa/gađa drugu djecu ☺

2 Ponekad udara/grize/čupa/štupa/gađa drugu djecu ☹

3 Često udara/grize/čupa/štupa/gađa drugu djecu ☹

3. Koji ti je najdraži crtani, film, emisija ili videoigra?

Ime i prezime 1

Ime i prezime 2

Ime i prezime 3

Ime i prezime4

Ime i prezime 5

Ime i prezime 6

Ime i prezime 7

Ime i prezime 8

Ime i prezime 9

Ime i prezime 10

Ime i prezime 11

Ime i prezime 12

Ime i prezime 13

Ime i prezime 14

Ime i prezime 15

## Kodiranje agresivnost omiljenih medijskih sadržaja (crtani, film, emisija ili videoigra)

<b>OCJENA</b>	<b>OPIS AGRESIVNOG PONAŠANJA</b>	<b>TIP LIKA</b>	<b>PRIMJERI</b>
0	Nema agresije	/	Profesor Baltazar
1	Manja agresija (rijetko)	Animirani lik (npr. životinja/vanzemaljac/čudovište) vs. animirani lik/animirani čovjek	Psići u ophodnji
2	Manja agresija (rijetko)	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	Sofija prva
3	Manja agresija (rijetko)	Čovjek vs. čovjek	Blago nama
4	Velika agresija (rijetko)	Animirani lik vs. animirani lik/animirani čovjek	Kralj lavova
5	Velika agresija (rijetko)	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	Aladdin
6	Velika agresija (rijetko)	Čovjek vs. čovjek	Jelenko
7	Manja agresija (kontinuirano)	Animirani lik vs. animirani lik/animirani čovjek	Tom & Jerry
8	Manja agresija (kontinuirano)	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	Jan i pirati iz Nigdjezemske
9	Manja agresija (kontinuirano)	Čovjek vs. čovjek	Henry Opasan
10	Velika agresija (kontinuirano)	Animirani lik vs. animirani lik/animirani čovjek	Ben 10
11	Velika agresija (kontinuirano)	Animirani čovjek vs. animirani čovjek	Grand Theft Auto V
12	Velika agresija (kontinuirano)	Čovjek vs. čovjek	Osvetnici

Fizička agresija uključuje udaranje, šutiranje, šamaranje, povlačenje, guranje, oduzimanje stvari od drugih, pucanje, ubadanje, gušenje

Manja agresija: gruba igra; „razigrana“, komična/fizička komedija (npr. poskliznuće na podmetnutu koru od banane)

Velika agresija: namjerna, svrhovita; prikaz krvi i smrti; borba s namjernom nanošenja štete.

## Analizirani medijski sadržaji

Br.	Naziv	Vrsta	Br.	Naziv	Vrsta	Br.	Naziv	Vrsta
1	101 Dalmatinac	Animirani film	31	Čovječe ne ljuti se	Videoigra (mobitel)	61	Jelenko	Televizijska serija
2	A je to	Animirana serija	32	Čudovišta protiv vanzemaljaca	Animirani film	62	Julie and the Phantoms	Televizijska serija
3	Aladdin	Animirani film	33	Čudovište iz ormara	Animirani film	63	Jumanji	Igrani film
4	Among Us	Videoigra (mobitel)	34	Dambo	Igrani film	64	Jumanji: The video game	Videoigra (konzola)
5	Ana i prijatelji	Animirana serija	35	Dar Mar	Televizijska serija	65	Jurski park	Igrani film
6	Animal Crossing	Videoigra (konzola)	36	Doctor Dentist	Videoigra (mobitel)	66	Kako je Grinch ukrao Božić	Igrani film
7	Auti	Animirani film	37	Dora istražuje	Animirana serija	67	Karate Kid	Igrani film
8	Avatar	Igrani film	38	Dragon City Mobile	Videoigra (mobitel)	68	Kralj lavova	Animirani film
9	Avioni	Animirani film	39	Fall Guys	Videoigra (konzola)	69	Krsko: niki13gaming	Youtube kanal
10	Bakugan	Animirana serija	40	Fifa 2015	Videoigra (konzola)	70	Kuća obitelji Glasnić	Animirana serija
11	Baldi Basics	Videoigra (mobitel)	41	Fifa 22	Videoigra (konzola)	71	Kuća obitelji Glasnić	Animirani film
12	Baltazar	Animirana serija	42	Fifa 23	Videoigra (konzola)	72	Kumovi	Televizijska serija
13	Bambi	Animirani film	43	Fifa Mobile	Videoigra (mobitel)	73	Lady Diana	Youtube kanal
14	Ben 10	Animirana serija	44	Flash	Animirana serija	74	Ledeno doba	Animirani film
15	Beyblade	Animirana serija	45	Fortnite	Videoigra (konzola)	75	Lego film	Animirani film
16	Blago nama	Televizijska serija	46	Garfield	Igrani film	76	Lego igre	Videoigra (konzola)
17	Bogu iza nogu	Televizijska serija	47	Gran Turismo	Videoigra (konzola)	77	Lego Marvel Superheroes	Videoigra (konzola)
18	Booba	Animirana serija	48	Grand Theft Auto V	Videoigra (konzola)	78	Lego prijateljice	Animirana serija
19	Braco Gajić	Youtube kanal	49	Green Valley	Videoigra (računalo)	79	Lorax	Animirani film
20	Braća Kret	Animirana serija	50	Grinch	Animirani film	80	Mačak u Čizmama	Animirani film
21	Brawl Stars	Videoigra (mobitel)	51	Harry Potter	Igrani film	81	Mafia III	Videoigra (konzola)
22	Brzi i žestoki	Animirana serija	52	Helenina mala školica	Animirana serija	82	Malci	Animirani film
23	Bubble	Videoigra (mobitel)	53	Hello Kitty	Videoigra (mobitel)	83	Mali šef	Animirana serija
24	Call of Duty	Videoigra (konzola)	54	Henry opasan	Televizijska serija	84	Marvel: Osvetnici	Igrani film
25	Carparking Multiplayer	Videoigra (mobitel)	55	Hotel Transilvanija	Animirani film	85	Maska	Igrani film
26	Charlie i tvornica čokolade	Igrani film	56	Hulk	Igrani film	86	Maša i Medo	Animirana serija
27	Clash Royale	Videoigra (mobitel)	57	Impe: imperatorfx	Youtube kanal	87	Matilda	Igrani film
28	Croods: Novo doba	Animirani film	58	Izdaja	Televizijska serija	88	Medo Grizli i male napasti	Animirana serija
29	Crvenkapica	Animirani film	59	Jan i pirati iz Nigdjezemske	Animirana serija	89	Medvjedić Paddington	Igrani film
30	Čarobna šuma	Animirani film	60	Janko Strižić	Animirana serija	90	Medvjedići dobra srca	Animirana serija

Br.	Naziv	Vrsta	Br.	Naziv	Vrsta	Br.	Naziv	Vrsta
91	Meg – predator iz dubine	Igrani film	119	Pocoyo	Animirana serija	147	Sonic Manina	Videoigra (konzola)
92	Mickey Mouse	Animirana serija	120	Pokemoni	Animirana serija	148	Sonic Prime	Animirana serija
93	Mickey Mouse and friends	Animirana serija	121	Potjera	Kviz	149	Sonic: Super jež	Igrani film
94	Minecraft	Videoigra (konzola)	122	Power Rangers	Televizijska serija	150	Spiderman	Animirana serija
95	Miraculous: Pustolovine Bubamare i Crnog Mačka	Animirana serija	123	Princeze sirene	Animirana serija	151	Spiderman Miles Morales	Videoigra (konzola)
96	Moana	Animirani film	124	Psići u ophodnji	Animirana serija	152	Spiderman: No Way Home	Igrani film
97	Moj mali poni	Animirani film	125	Pustolovine medvjedića Paddingtona	Animirana serija	153	Spirit	Animirani film
98	Morska neman	Animirani film	126	Roary	Animirana serija	154	Spužva Bob Skockani	Animirana serija
99	Mr. Bean	Igrani film	127	Roblox	Videoigra (mobitel)	155	Spužva Bob Skockani	Videoigra (konzola)
100	Mulan	Igrani film	128	Roboti	Animirani film	156	Star Wars	Igrani film
101	Na granici	Televizijska serija	129	Rocket League	Videoigra (konzola)	157	Stumble Guys	Videoigra (mobitel)
102	NBA	Videoigra (konzola)	130	Sam u kući	Igrani film	158	Super Mario	Videoigra (konzola)
103	Ninja kornjače	Animirana serija	131	Santiago na pučini	Animirana serija	159	Superknjiga	Animirana serija
104	Ninja kornjače	Igrani film	132	School of Dragons	Videoigra (računalo)	160	Štrumpfovi	Animirana serija
105	Numberblocks	Animirana serija	133	Scooby Doo	Animirana serija	161	Štrumpfovi	Igrani film
106	Obitelj Addams	Animirani film	134	Screechers Wild	Animirana serija	162	Talking Angela	Videoigra (mobitel)
107	Odred jelena	Animirana serija	135	Secret of the Sahara	Televizijska miniserija	163	Talking Tom	Videoigra (mobitel)
108	Offroad Car G	Videoigra (mobitel)	136	Shrek	Animirani film	164	Tank Trouble	Videoigra (računalo)
109	Oggy i žohari	Animirana serija	137	Sini27	Youtube kanal	165	Thundermani	Televizijska serija
110	Panda Games	Videoigra (mobitel)	138	Slugterra	Animirana serija	166	Tina i Valentina	Youtube kanal
111	Pčelica Maja	Animirani film	139	Smolsies	Videoigra (mobitel)	167	Titanic	Igrani film
112	Peppa Pig	Animirana serija	140	Snaga obitelji	Televizijska serija	168	Toca Boca	Videoigra (mobitel)
113	Petar Pan	Animirani film	141	Sniper Elite 4	Videoigra (konzola)	169	Tom & Jerry	Animirana serija
114	Pingvini s Madagaskara	Animirani film	142	Snoopy	Animirana serija	170	Tomica i prijatelji	Animirana serija
115	Pink Panther	Animirana serija	143	Snjeguljica i sedam patuljaka	Animirani film	171	Top Wing	Animirana serija
116	Pinokio	Animirani film	144	Snježno kraljevstvo	Animirani film	172	Traktor Tom	Animirana serija
117	Pirati s Kariba	Igrani film	145	Sofija prva	Animirana serija	173	Transformeri	Animirana serija
118	PJ Masks	Animirana serija	146	Sonic Forces	Videoigra (konzola)	174	Tri mace	Animirana serija

<b>Br.</b>	<b>Naziv</b>	<b>Vrsta</b>	<b>Br.</b>	<b>Naziv</b>	<b>Vrsta</b>	<b>Br.</b>	<b>Naziv</b>	<b>Vrsta</b>
175	Trolovi	Animirani film	181	Winx	Animirana serija	187	Zmajevi: Jahači iz Berka	Animirana serija
176	Ukleti gradovi	Dokumentarni serijal	182	World of Tanks	Videoigra (računalo)	188	Zubič vile	Animirana serija
177	Uno	Videoigra (mobitel)	183	Zaga i Filip	Youtube kanal	189	Zvonko	Animirana serija
178	VIP pets	Animirana serija	184	Zekoslav Mrkva	Animirana serija	190	Žar i čudovišni strojevi	Animirana serija
179	Vlak u snijegu	Igrani film	185	Zemlja sna	Igrani film			
180	Wednesday	Televizijska serija	186	Zig & Sharko	Animirana serija			

## Prilog 6

Karlo Bojčić, *mag.paed. et mag.educ.hist.*  
Filozofski fakultet Osijek  
Lorenza Jagera 9  
Tel: 091 6029 600  
E-mail: [kbojcic@ffos.hr](mailto:kbojcic@ffos.hr)

### **Obrazac pristanka za sudjelovanje odgojno – obrazovne ustanove u istraživanju**

Poštovani,

ovo istraživanje provodi se u sklopu projekta Hrvatske zaklade za znanost pod nazivom: „Hrvatski monitor nasilja - Istraživanje pojavnih oblika, uzroka i procesuiranja delinkventnog nasilja s fokusom na zaštiti posebno ranjivih skupina žrtava“.

Cilj istraživanja je identificirati rizične i zaštitne čimbenike povezane s razvojem fizički agresivnog ponašanja u populaciji djece predškolske i mlađe školske dobi.

Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta Osijek, a bit će provedeno kratkim intervjuom s djecom i anonimnim anketiranjem njihovih roditelja. Roditelje će se zamoliti pisana suglasnost i sudjelovanje u istraživanju, a djecu će se tražiti pristanak za sudjelovanje u istraživanju, pri čemu će se istaknuti da je sudjelovanje dobrovoljno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati od istraživanja. Odgovori djece i roditelja bit će anonimizirani i dostupni samo ovlaštenim članovima projektnog tima te korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Nakon obrade podataka neće se moći utvrditi koje su odgojno-obrazovne ustanove sudjelovale u istraživanju. Informacije o rezultatima istraživanja za Vašu ustanovu bit će dostupne na zahtjev.

Rezultati istraživanja pridonijet će boljem razumijevanju čimbenika povezanih s fizički agresivnim ponašanjem djece s ciljem pravovremene i djelotvorne prevencije.

Molim Vas za dopuštenje provedbe istraživanja u Vašoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Naziv ustanove: \_\_\_\_\_

Mjesto: \_\_\_\_\_

Potpis ravnatelja/ice: \_\_\_\_\_

Dostupan sam za sva pitanja u svezi s istraživanjem.

S poštovanjem,

Karlo Bojčić, mag. paed. et mag. educ. hist.



## **Životopis i popis javno objavljenih radova autora**

Karlo Bojčić rođen je 8. kolovoza 1991. godine u Osijeku. Osnovnoškolsko obrazovanje završio je u OŠ Tenja, a srednjoškolsko u I. gimnaziji Osijek. Godine 2010. upisao je dvopredmetni prijediplomski Studij pedagogije i povijesti na Filozofskom fakultetu u Osijeku, a 2016. godine završava diplomski studij pedagogije i povijesti te stječe naziv magistra pedagogije i magistra edukacije povijesti. Iste godine započinje stručno osposobljavanje za rad bez zasnivanja radnog odnosa na mjestu stručnog suradnika pedagoga u OŠ Tenja. Godine 2017. počinje raditi na suradničkom radnom mjestu asistenta na Odsjeku za pedagogiju kao zamjena. Nakon toga, 2019. godine radi kao zamjena na radnom mjestu učitelja povijesti u OŠ Đakovački Selci. Iste godine zaposlen je na suradničkom radnom mjestu asistenta na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku kao dio projekta „Projekt razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti” Hrvatske zaklade za znanost te kao dio projekta „Hrvatski monitor nasilja - Istraživanje pojavnih oblika, uzroka i procesuiranja delinkventnog nasilja s fokusom na zaštiti posebno ranjivih skupina žrtava“ pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Gorana Livazovića, čiji je nositelj Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, a koji također financira Hrvatska zaklada za znanost. Akademske godine 2018./2019. upisuje doktorski studij pedagogije „Pedagogija i kultura suvremene škole“ na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Tijekom dokorskog studija aktivno je sudjelovao na znanstvenim konferencijama i objavljivao znanstvene radove te je dobitnik *Nagrade za znanstveni rad* Filozofskog fakulteta u Osijeku u 2020. godini. Glavna područja interesa su mu rizično i agresivno ponašanje djece i mladih te istraživanje medijski posredovanog nasilja.

### **Popis javno objavljenih radova:**

1. Livazović, G., Bojčić, K. (2018). Povezanost sociodemografskih obilježja, rizičnih stilova ponašanja i sklonosti kockanju adolescenata. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 139-148.
2. Livazović, G., Bojčić, K. (2019). Problem gambling in adolescents: what are the psychological, social and financial consequences? *Bmc psychiatry*, 19(1), 1-15. doi:10.1186/s12888-019-2293-2
3. Livazović, G., Bojčić, K. (2019). Prevention of Physical Violence in Early Childhood and Adolescence: Risk and Protective Factors. U: Aydin, R., Yildiz, H. (Ur.), *International Mediterranean Social Sciences Congress Book (MECAS): Contemporary Issues in Social Sciences* (str. 115-124). Sarajevo: Bandirma Onyedi Eylul University and Komsija; DOBRA KNJIGA d.o.o.

4. Livazović, G., Bojčić, K. (2019). Identifying characteristics that may increase teenagers' risk of problem gambling- research snapshot.
5. Livazović, G., Bojčić, K. (2020). *Qualitative research on the dark figure of physical violence*. SAGE Research Methods Cases. doi:10.4135/9781529743814
6. Livazović, G., Bojčić, K. (2020). Revisiting the Clockwork Orange: A Review of Theories of Aggressive Behaviour from the Perspective of the Ecological Systems Theory. *Policija i sigurnost*, 29(3), 268-286. <https://hrcak.srce.hr/243829>
7. Bojčić, K., Šprem, P. (2020). EUROCRIM 2020\*\*\*20. godišnja konferencija Europskog udruženja za kriminologiju 10. – 11. rujna 2020., online izdanje. *Pravni vjesnik*, 36(3-4), 345-350. doi:10.25234/pv/12239 (prikaz konferencije)
8. Livazović, G., Bojčić, K. (2021). The Relation Between Media Exposure, Risk Behaviour and Anxiety in Adolescents During the COVID-19 Pandemic. U: L. Daniela (ur.), *Human, Technologies and Quality of Education - proceedings of scientific papers*, (60-70). Riga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.04>
9. Bojčić, K. (2022). Korelati depresivnosti i anksioznosti adolescenata tijekom Covid-19 pandemije: analiza rizičnih i zaštitnih čimbenika. U: M. Sablić, S. Žižanović, A. Miroslavljević (ur.), *Kultura suvremene škole: Zbornik radova Prvog znanstvenog kolokvija Poslijediplomskoga sveučilišnog studija Pedagogija i kultura suvremene škole*, (23-38). Osijek: Filozofski Fakultet.
10. Bojčić, K., Mandić Vidaković, S. (2022). Peer violence and student perception of school climate. *Školski vjesnik*, 71 (1), 84-98.