

Percepcija kolektivne efikasnosti kao prediktor vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu

UDK: 364.636:004.738.5
364.636-053.5(497.521.2)
37.062
Izvorni znanstveni rad

dr. sc. Jelena
Pavičić Vukičević
Kineziološki fakultet
Sveučilišta u Zagrebu,
Horvaćanski zavoj 15,
10110, Zagreb
jpvukicevic@gmail.com

univ. spec. act. soc.
Romana Galić
Gradski ured za socijalnu
zaštitu i osobe s
invaliditetom, Trg Stjepana
Radića 1, 10 000 Zagreb
romana.galic@zagreb.hr

prof. dr. sc. Gordana
Buljan Flander
Poliklinika za zaštitu djece
i mladih Grada Zagreba,
Ulica Ignjata Đorđića 26,
10 000 Zagreb
gordana.flander@poliklinika-djeca.hr

Sažetak

Kolektivna efikasnost škole kao društvene institucije, koju definiramo kao vjerovanje skupine ljudi u svoje sposobnosti organiziranja i izvršavanja akcija potrebnih za postizanje cilja, u ovome je radu promatrana kao prediktor vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu. Cilj ovoga rada jest usporediti različite faktore kolektivne efikasnosti škole prema percepciji učenika kao prediktora različitim oblicima nasilja u virtualnom svijetu među učenicima zagrebačkih srednjih škola. Istraživanje je provedeno na uzorku od 451 učenika putem anketnog upitnika. Rezultati logističke regresijske analize upućuju na zaključak da su čestice kolektivne efikasnosti koje se odnose na grupnu kompetenciju bolji prediktori vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu nego čestice koje se odnose na analizu zadatka. Prikazani rezultati imaju važne praktične implikacije za osmišljavanje programa podizanja kolektivne efikasnosti i smanjenja pojave različitih oblika nasilja u virtualnom svijetu.

Ključne riječi: kolektivna efikasnost, nasilje u virtualnom svijetu, učenici srednjih škola u Gradu Zagrebu

Uvod

Suvremena škola danas je sve manje „sigurna luka“ u kojoj učenici u organiziranim i kontroliranim uvjetima stječu obrazovanje, razvijaju pune potencijale i izgrađuju vlastiti sustav vrijednosti, a sve više „ratno bojište“ na kojem učenici u međusobnim odnosima kompeticije i selekcije, žele za uspjehom i vršnjačkom potvrdom osobne vrijednosti, nastoje preživjeti djetinjstvo i adolescenciju. Sastavni dio školskog života danas je i borba protiv svih oblika nasilja pa mnoge škole u svoje kurikule uključuju različite sadržaje s ciljem sprečavanja nasilja među učenicima i stvaranja mjesta nulte stope tolerancije na nasilje uz uspostavu efikasnih preventivnih pravila i programa, kao i razvijanje suradničke intervencije u kojoj sudjeluju nastavnici, učitelji i roditelji (Nikčević-Milković i Jerković, 2016). Jedan od učestalih oblika nasilja među učenicima jest i elektroničko nasilje ili nasilje u virtualnom svijetu (eng. *cyberbullying*) koji učenicima pruža prividni osjećaj anonimnosti ili zaštićenosti osobnog identiteta u virtualnom svijetu, zatim lažne hrabrosti, nepobjedivosti i neograničene moći (Bilić, 2014). Ispitivanje percepcije učenika o učestalosti pojavnih oblika vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu poželjno je staviti u odnos korelacije s drugim faktorima kvalitete školskog života. U ovome radu to je kolektivna efikasnost kao sinergijski učinak pojedinačnih samoeфикаsnosti nastavnika i drugih dionika odgojno-obrazovnog procesa, poput ravnatelja i članova stručnoga tima škole. Tako čestice kolektivne efikasnosti možemo promatrati kao prediktore različitim pojavnim oblicima nasilja u virtualnom svijetu. Kolektivna efikasnost povezana je sa školskom klimom i ukupnom kulturom škole ili školskim okruženjem pa postizanje viših vrijednosti na skalama kolektivne efikasnosti može utjecati na razinu poštovanja i podrške među učenicima, a tako ujedno može posredno utjecati na smanjenje učestalosti pojave različitih oblika vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu.

Teorijsko-konceptualni okviri

Teorije socijalnog učenja i kolektivne efikasnosti

Kolektivna je efikasnost (eng. *collective efficacy*) teorijski konstrukt koji se temelji na socijalno-kognitivnim teorijama iz druge polovine dvadesetog stoljeća, a iz kojih su se razvile teorija samoeфикаsnosti (eng. *self-efficacy theory*) američkog psihologa kanadskog porijekla Alberta Bandure i teorija lokusa kontrole (eng. *locus of control theory*) američkog psihologa Juliana Rottera.

Teoriju socijalnog učenja Bandura je predstavio 1977. godine u istoimenoj knjizi *Teorija društvenog učenja* (eng. *Social Learning Theory*) kao teoriju koja objašnjava

ukupno ljudsko djelovanje u kontekstu trostruke recipročne uzročnosti između kognitivnih i drugih osobina ličnosti, čovjekova ponašanja i utjecaja okoline (Hrvatska enciklopedija, 2019). Teoriju čini šest komponenti: recipročni determinizam, sposobnost ponašanja, opservacijsko učenje, pojačavanje, očekivanje i samoeфикаsnost (Boston University School of Public Health, 2013).

Bandura (1994) definira percipiranu samoeфикаsnost kao čovjekova vjerovanja o vlastitim sposobnostima koja mogu proizvesti određeni učinak ili projiciraju utjecaj na događaje koji utječu na čovjekov život, pa samoeфикаsnost određuju čovjekovi osjećaji, razmišljanja, motivacija i ponašanja. Drugim riječima, samoeфикаsnost je čovjekovo vjerovanje da vlastite sposobnosti imaju kontrolu nad vlastitim djelovanjem i nad događajima koji utječu na čovjekov život. Autor također ističe četiri glavna izvora stvaranja i jačanja samoeфикаsnosti: osobno iskustvo, iskustvo posredovano različitim društvenim modelima, društveno uvjerenje, smanjenje stresnih situacija i zamjena negativnih emocionalnih sklonosti i krivih interpretacija njihovih pojavnih oblika. Mattingly (2007) je samoeфикаsnost učitelja definirao kao osobno percipiranu sposobnost utjecanja na angažman učenika i njegove kompetencije učenja unatoč slaboj početnoj motivaciji učenika i različitim negativnim oblicima ponašanja.

Raspravljajući o razvoju i kultiviranju samoeфикаsnosti tijekom različitih faza čovjekova života, Bandura (1994) razdoblje koje djeca provedu u školi naziva formativnim razdobljem dječjeg života u kojem se odvija kultivacija i društveno potvrđivanje kognitivnih kompetencija, zajedno sa stjecanjem znanja i vještina rješavanja problema, kao i drugih vještina koje su čovjeku potrebne za učinkovito sudjelovanje u životu zajednice. U stvaranju kreativnog okruženja za učenje i razvijanje učenikovih kognitivnih kompetencija učitelj ima presudnu ulogu. Visoka svijest učitelja o njegovoj učinkovitosti poučavanja može motivirati učenika za postizanje višeg stupnja kognitivnog razvoja. Nadalje, učitelj s drugim kolegama djeluje u interaktivnom školskom sustavu, koji je ujedno i kolektiv, pa učitelj ne djeluje kao pojedinac. Stoga od učiteljeve samoeфикаsnosti koja utječe na samoeфикаsnost učenika, dolazimo do samoeфикаsnosti učitelja koja je dio kolektivne eфикаsnosti škole kao institucije društva, što također utječe na akademska postignuća učenika (Goddard, 2001; Hoy, Sweetland i Smith, 2002; Tschannen-Moran i Barr, 2004). Naime, kolektivna eфикаsnost, prema Banduri (1994), utječe na postizanje pozitivnih postignuća unatoč drugim interferirajućim faktorima jer se mogući nedostaci nadoknađuju primjenom strategija poučavanja koje su prilagođene stvarnim učeničkim sposobnostima: individualiziranim poučavanjem, kooperativnim učenjem s drugim učenicima i samoprocjenjivanjem osobnog napretka učenika, a ne usporedbom s drugim učenicima. To su ujedno i školske strukture koje utječu na razvoj samoeфикаsnosti.

Za razumijevanje teorija samoefikasnosti i kolektivne efikasnosti važan je i teorijski rad Juliana Rottera o unutarnjim i vanjskim lokusima ili mjestima kontrole iz 1954. godine (Jurić, 2004). O unutarnjem i vanjskom lokusu kontrole Zimmerman (2000, str. 85) ističe: „Percipirana kontrola odnosi se na opća očekivanja s obzirom na to jesu li ishodi kontrolirani ponašanjem pojedinca ili vanjskim elementima pa teorija upućuje na to da unutarnji lokus kontrole može podržati samo usmjeravajuću aktivnost, a da ga vanjski lokus kontrole može ometati. Skala lokusa kontrole nije niz specifičnih zadataka niti je vezana uz jedno područje, već se više odnosi na opća vjerovanja o unutarnjoj ili vanjskoj uzročnosti“. Prema Juriću (2004, str. 5), pojedinci po svojoj prirodi mogu više ili manje naginjati unutarnjim ili vanjskim lokusima kontrole jer „pojedinaac vjeruje da je pojavljivanje potkrepljenja kontingentno vezano uz njegovo vlastito ponašanje. (...) Ukratko, **unutarnji lokus kontrole** upućuje na percepciju u kojoj se na pozitivne ili negativne događaje gleda kao na posljedicu vlastitog djelovanja i zbog toga se nalaze pod osobnom kontrolom. Naprotiv, **vanjski se lokus kontrole** odnosi na percepciju u kojoj se pozitivne ili negativne događaje ne povezuje s vlastitim ponašanjem u određenim situacijama te su zbog toga izvan osobnog utjecaja. Općenito gledano, o lokusu kontrole može se razmišljati kao o ponašanju u funkciji očekivanja i potkrepljenja u određenoj situaciji“. Također je važno istaknuti da lokus kontrole ovisi o okolnostima pa se lokus može mijenjati ovisno, na primjer, o uvjetima poučavanja ili drugim čimbenicima. Dakle, pojedinci s izraženim unutarnjim lokusom kontrole vjeruju da na njihovu samoefikasnost utječu faktori koje kontrolira sama osoba, a pojedinci s izraženim vanjskim lokusom kontrole vjeruju da na nju utječu vanjski faktori ili čimbenici koje pojedinac ne može kontrolirati.

S obzirom na te dvije teorije znanstvenici Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy i Hoy (1998, prema Goddard, Hoy i Woolfolk, 2000) proširili su model procjene samoefikasnosti učitelja s elementima analize nastavnih zadaća i procjenom kompetencija učitelja, polazeći od dostupnih resursa u nastavi, učiteljevih znanja i kompetencija, vještina i strategija poučavanja i osobnosti, kao elemenata koji utječu na procjenjivanje efikasnosti učitelja ili nastavnika.

Konstrukt kolektivne efikasnosti često se istraživao u korelaciji sa samoefikasnošću učitelja i nastavnika (Demir, 2008; Goddard i Goddard, 2001; Skaalvik i Skaalvik, 2007; Viel-Ruma, Houchins, Jolivette i Benson, 2010), zatim s akademskim postignućima učenika (Goddard, 2001; Hoy i sur., 2002; Tschannen-Moran i Barr, 2004), ali i u korelaciji s vršnjačkim nasiljem u virtualnom svijetu (Buseey, Fitzpatrick i Raman, 2015; Olsson, Brodin Lífman i Modin, 2017). Koncept kojim se objašnjava odnos između kolektivne efikasnosti i nasilnog ponašanja proizašao je iz modela koji je primarno razvijen za istraživanja u kontekstu susjedstva

(Sampson, Morenoff i Earls, 1997). Primijenjena na školsko okruženje, kolektivna efikasnost odnosi se na razinu socijalne kohezije, odnosno međusobnog povjerenja i podržavajućih odnosa, kao i na spremnost svih dionika na preuzimanje odgovornosti, promoviranje i zaštitu zajedničkih interesa (Green, Dunn, Johnson i Molnar, 2011). Istraživanje na uzorku grčkih učenika pokazalo je da je viktimizacija, ali ne i počinjenje nasilnog ponašanja, učestalije u razredima s nižom razinom kolektivne efikasnosti (Sapouna, 2010). Počinjenje nasilnog ponašanja povezano je s nižim razinama kohezije i povjerenja u školi i s percepcijom da bi druge osobe, posebice nastavnici, intervenirali kako bi spriječili nasilje (Williams i Guerra, 2011). Istaknimo i zaključke vezane uz rezultate istraživanja koje su u Švedskoj 2016. godine proveli Olsson i suradnici (2017) na populaciji od 2.501 ispitanika u dobi od 17 do 18 godina o povezanosti kolektivne efikasnosti u školi i nasilničkog ponašanja. Istraživanje pokazuje da je snažna školska kolektivna efikasnost povezana s manjom učestalošću svih oblika nasilja, i klasičnog i onog u virtualnom svijetu, i njegova ponavljanja te ukazuje na to da kolektivna pravila i školska socijalna kohezija mogu doprinijeti smanjenju nasilničkog ponašanja. Osim toga, rezultati istraživanja ukazuju na to da je kolektivna efikasnost snažnije povezana s nasiljem u virtualnom svijetu nego s klasičnim nasiljem. Snažna povezanost između kolektivne efikasnosti i nasilja u virtualnom svijetu ukazuju na to da virtualno nasilje proizlazi iz narušenih odnosa i školskih okolnosti te da nije ponajprije posljedica povećanog pristupa medijima. Rezultati opisanih istraživanja ukazuju na to da bi intervencije usmjerene na jačanje kolektivne efikasnosti u školama mogle biti prikladan način smanjenja učestalosti nasilja u virtualnom svijetu.

Nasilje u virtualnom svijetu ili Cyberbullying

Nasilje među djecom (eng. *peer violence*) raširena je suvremena pojava koja dolazi kao posljedica međusobne interakcije djece, a autorice Milašin, Vranić i Buljubašić Kuzmanović (2009) razlikuju više javnih oblika nasilja: fizičko, relacijsko, seksualno, ekonomsko i kulturno nasilje. Vršnjačko nasilje (eng. *bullying*) također je uži pojam u odnosu na nadređeni pojam nasilja nad djecom. Olweus (1998, prema Strabić i Tokić Milaković, 2016) pod vršnjačkim nasiljem podrazumijeva: namjerno negativno postupanje, nanošenje štete drugom djetetu, obilježje opetovanosti i prisutnost neravnoteže straha između počinitelja i žrtve nasilničkog ponašanja. Stoga će Vejmelka, Strabić i Jazvo (2017) istaknuti da nasilje među vršnjacima, pa tako i ono u virtualnom svijetu, obilježava opetovano i namjerno nanošenje štete drugim osobama, neravnoteža snaga između počinitelja nasilja i žrtve, a internet istodobno počinitelju osigurava anonimnost, emocionalnu distancu od žrtve i manjak empatičnih reakcija popraćen racionalizacijom i umanjnjem posljedica nasilničkih postu-

paka. Također, žrtva je vrlo često istodobno izložena i klasičnim oblicima nasilja i onima u virtualnom svijetu (Arntfield, 2015; Bilić, 2012).

Nasilje u virtualnom svijetu relativno je novi oblik nasilja među djecom koji je povezan s razvojem i dostupnošću novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija koje Arntfield (2015) naziva instrumentom viktimizacije. Klasični oblici nasilja i nasilje u virtualnom svijetu među sobom se razlikuju po bitnim odrednicama definiranja nasilja jer nasilje u virtualnom svijetu obilježavaju anonimnost počinitelja nasilja ili nasilnika, širine publike kojoj je dostupna informacija o počinjenom nasilju te visoka dostupnost nasilnih sadržaja u svakom trenutku (Strabić i Tokić Milaković, 2016). Bilić (2014: 72) elektroničko nasilje kao globalni i fenomen s nesagledivim posljedicama definira kao „više puta ponavljano, namjerno neprijateljsko i nasilno ponašanje, koje provode pojedinci ili skupine, demonstrirajući svoju moć, korištenjem različitih elektroničkih uređaja (mobiteli, pametni telefoni, računala), s ciljem da žrtvama, koje se same ne mogu braniti, nanesu bol, povrede ili štetu“. Autorica također ističe da metaanaliza definicija elektroničkog nasilja upućuje na postojanje četiri elementa: namjera povređivanja (žrtve), ponavljanje napada ili iterativnost, neravnoteža ili razlika u moći između počinitelja i žrtve te osjećaj viktimizirane osobe da je bespomoćna i nezaštićena (Bilić, 2014).

Elektroničko ili nasilje u virtualnom svijetu, kao i nasilje općenito, uključuje odnos nasilnika i žrtve, odnosno nasilnik žrtvu zlostavlja verbalno u virtualnom prostoru kako bi nad žrtvom ostavio osjećaj superiornosti i moći (Donegan, 2012). Iako nasilje u virtualnom svijetu ne može biti fizičko, ono ipak prenošenjem nasilnog ponašanja iz realnog prostora u virtualno može imati fizičke posljedice na viktimiziranu osobu. Tipične aktivnosti nasilja u virtualnom svijetu su zlonamjerne i bolne objave, ogovaranje i prijetnje na društvenim mrežama i putem mobitela. Sudionike nasilja i nasilništva možemo razlikovati na sedam razina: učenik-nasilnik koji inicira nasilje, sljedbenici nasilnika, podržavatelji ili pasivni nasilnici, pasivni podržavatelji i potencijalni nasilnici, nezainteresirani promatrači, potencijalni branitelji, branitelji koji ne odobravaju nasilje i pomažu žrtvi (Olewus, 2001, prema Donegan, 2012). Također, nasilje u virtualnom svijetu možemo razlikovati kao izravan napad i napad preko posrednika ili treće osobe koja nije svjesna da se nalazi u tome zlostavljačkom „lancu“ (Hodak Kodžoman, Velki i Cakić, 2013). Osim individualnih napada djeca i mladi se udružuju i u tzv. grupe mržnje na društvenim mrežama, a takvo nasilničko ponašanje može biti usmjereno na jednu osobu ili na više njih (Ciboci, 2014).

Važno je istaknuti i da je nasilje u virtualnom svijetu suvremeni i kroskulturalni fenomen (Nikčević-Milković i Jerković, 2016) koji se temelji na prednostima i mogućnostima tehnologije te je moguće sagledati samo aktualne oblike nasilja koji će se s razvojem tehnologija u budućnosti mijenjati te ih nije moguće predvidjeti. Baum

(2007, prema Strabić i Tokić Milaković, 2016) i Willard (2007, prema Strabić i Tokić Milaković, 2016) razlikuju različite aktualne pojavne oblike nasilja u virtualnom svijetu: uznemiravanje, prijatnje na internetu, blaćenje, grubo *on-line* sukobljavanje, pretvaranje ili dešifriranje lozinki različitih profila te korištenje tuđeg ili lažnog identiteta, iznuđivanje i širenje povjerljivih informacija, isključivanje na internetu i uhođenje na internetu. Prema Bilić (2014) aktualni oblici nasilja mogu se podijeliti u tri kategorije: uznemiravanje i zastrašivanje, objavljivanje neistina te specifični oblici elektroničkog nasilja (*on-line* isključivanje ili ostracizam, krađa identiteta, krađa lozinki ili lažno predstavljanje (tzv. *fraping*), videosnimanje napada, sekstiranje ili prikazivanje sadržaja eksplicitno seksualnog karaktera).

Na pojavnost i intenzitet nasilja u virtualnom svijetu utječe niz čimbenika ili korelata koje opisujemo kao situacijske, individualne i kontekstualne. Značajan prediktor elektroničkog nasilja su situacijski čimbenici u koje ubrajamo dostupnost i učestalost upotrebe tehnologija i vrijeme provedeno u *on-line* aktivnostima, što povećava šanse i za izloženost i za prakticiranje različitih virtualnih oblika neprihvatljivog ponašanja. Individualni korelati elektroničkog nasilja i viktimizacije su spol i dob počinitelja i žrtve, samokontrola koja je vezana uz učestalost prakticiranja *on-line* aktivnosti i žrtve i počinitelja, pozitivan ili negativan stav prema nasilju, kognitivna i afektivna empatija, razvijeni moralni osjećaji i moralna prosudba (Bilić, 2014). Bilić (2012), raspravljajući o moralnim aspektima i moralnom opravdanju nasilja nad vršnjacima, ističe važnu ulogu stavova, vrijednosti i prevladavajućih emocija (krivnja, sram i empatija) kod počinitelja nasilja. Među kontekstualne korelate elektroničkog nasilja ubrajamo obiteljske čimbenike (uključenost roditelja u život i *on-line* aktivnosti djece te njihova međusobna povezanost), kao i školske (školska klima i podrška vršnjaka) i čimbenike zajednice (opća nepravda u društvu, ekonomska kriza, siromaštvo i druge) (Bilić, 2014).

Raspravljajući o rizičnim i zaštitnim čimbenicima uključenosti djece u klasično i elektroničko nasilje, Strabić i Tokić Milaković (2016) pod individualne čimbenike ubrajaju spol, tjelesni izgled djeteta i razvojne specifičnosti djeteta. Čimbenici u obiteljskom okruženju su kvaliteta odnosa s roditeljima i roditeljski nadzor, a u školskom i vršnjačkom okruženju čimbenici su školski uspjeh, percepcija vlastite akademske kompetencije i privrženost školi, kao i kvaliteta odnosa s vršnjacima. Istraživanja ukazuju na to da se s povećanjem dobi učenika, većim iskustvom u radu na informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji, kao i većom količinom slobodnog vremena provedenog *on-line*, ujedno povećava učestalost nasilja u virtualnom svijetu (Nikčević-Milković i Jerković, 2016). Arntfield (2015) kao rezultat svoje meta-analize ističe da istraživanja ponašanja žrtve i ponašanja nasilnika pružaju podlogu za bolje razumijevanje nasilja u virtualnom svijetu, u skladu s teorijom rutinskih

aktivnosti (eng. *routine activities theory*) Cohena i Felsona iz 1979. godine koja, prenesena u *cyber* prostor, objašnjava zašto su pojedine žrtve odabrane kao mete napada u virtualnom svijetu i zašto žrtve na napad reagiraju vrlo različito, od indiferencije do psihičkih bolesti i suicida.

Nasilje u virtualnom svijetu za posljedicu ima niz negativnih ishoda kod viktimiziranih osoba poput zbnjenosti, uznemirenosti, frustracije, stresa, psihosomatskih poteškoća, tjeskobe, negativnih raspoloženja, ljutnje, tuge, negativne samoprocjene i osjećaja bezvrijednosti, negativne percepcije budućnosti, bespomoćnosti, poniženosti, depresije i suicidalnosti (Bilić, 2014). Učenici također postižu slabiji školski uspjeh, slabiju koncentraciju i skloniji su izostajanju s nastave ili apsentizmu (Beran i Li, 2007), ali pokazuju i lošije tjelesno samopoimanje, kao i lošije samopoštovanje u odnosu na učenike koji nisu doživjeli nasilje u virtualnom svijetu (Hrenar, Bedić, Mudrovčić i Josić, 2014). Dakle, posljedice klasičnog i nasilja u virtualnom svijetu po žrtvu su iste (Bilić, 2012). Zbog svojih specifičnosti u različitim pojavnim oblicima nasilje je u virtualnom svijetu prisutno u svakodnevnom životu djece i mladih, tako i u školi, pa se istraživanja nasilja u virtualnom svijetu često provode u osnovnim i srednjim školama, ali ga provode i druge specijalizirane ustanove i organizacije poput Poliklinike za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabrog telefona i UNICEF-a (Hodak Kodžoman i sur., 2013; Hrenar i sur., 2014; UNICEF, 2011).

Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja bio je usporediti percepciju čestica kolektivne efikasnosti škole kod učenika zagrebačkih srednjih škola kao prediktora različitih oblika nasilja u virtualnom svijetu među učenicima.

Istraživanjem su postavljeni sljedeći istraživački problemi:

1. Utvrditi u kojoj su se mjeri učenici srednjih škola u Gradu Zagrebu susreli s različitim oblicima nasilja u virtualnom svijetu.
2. Ispitati percepciju učenika srednjih škola u Gradu Zagrebu o pojedinim česticama kolektivne efikasnosti.
3. Ispitati predviđaju li i u kojoj mjeri čestice koje mjere kolektivnu efikasnost različite oblike nasilja u virtualnom svijetu među učenicima.

Istraživačke probleme prate pripadajuće istraživačke hipoteze:

1. Učenici su se češće susreli sa zlonamjernim i uvredljivim porukama na društvenim mrežama te s „provaljivanjem“ u profile na društvenim mrežama nego s ostalim oblicima nasilja u virtualnom svijetu.

2. Učenici se u većoj mjeri ne slažu nego slažu s time da nastavnici objasne na drugačiji način ono što učenici ne uspiju naučiti prvi put, da su nastavnici vješti u više metoda poučavanja i da potiču na učenje različitim načinima.
3. Kolektivna efikasnost objašnjava određene oblike nasilja u virtualnome svijetu, poput varijable prijetnje.

Metode i podaci

Uzorak ispitivanja, metode prikupljanja i obrade podataka

Empirijsko istraživanje provedeno je na uzorku od 451 učenika završnih razreda srednjih škola u Gradu Zagrebu, tijekom prvog obrazovnog razdoblja školske godine 2017./2018. U istraživanju je sudjelovalo 88 učenika iz II. gimnazije, 86 učenika iz III. gimnazije, 56 učenika iz Srednje škole Jelkovec, 99 učenika iz Elektrostrojbravarske obrtničke škole i 122 učenik iz Industrijske strojarske škole. Od ukupno 427 učenika koji su se izjasnili o svome spolu, 252 (59 %) su muškoga, a 175 (41 %) ženskoga spola.

Škole u kojima se provodilo istraživanje izabrane su nasumičnim odabirom škola iz popisa svih gimnazija, četverogodišnjih i trogodišnjih škola u Gradu Zagrebu kojih je ukupno 65, pri čemu se nasumični odabir škola provodio unutar svake od triju navedenih kategorija škola kako bi sve bile obuhvaćene u uzorku. Uzorkovanje i komunikacija s izabranim školama ostvarena je uz pomoć Gradskog ureda za obrazovanje. Uzorkovanjem nisu obuhvaćene privatne srednje škole kako rezultati ne bi bili opterećeni potencijalnim razlikama u funkcioniranju javnih i privatnih škola. Broj škola koje su uključene u istraživanje ograničen je zbog praktičnosti provedbe s obzirom na to da je studija zamišljena kao pilot-istraživanje. Uzorak učenika koji su sudjelovali u istraživanju dobiven je nasumičnim odabirom završnih razreda u odabranim školama unutar kojih su sudjelovali svi učenici koji su u trenutku dolaska anketara u razred bili prisutni.

Dopuštenja za provedbu istraživanja dali su ravnatelji navedenih škola i Gradski ured za obrazovanje Grada Zagreba. Anketiranje je provedeno u skladu s pravilima etičnosti znanstvenog istraživanja, a ispitani su svi učenici nasumično odabranih razreda predmetnih škola koji su u vrijeme provođenja istraživanja bili na nastavi.

Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom koji se sastojao od 17 setova pitanja, no za ovaj su rad relevantni setovi pitanja vezani uz percepciju kolektivne efikasnosti i uz oblike nasilja u virtualnom svijetu među učenicima srednjih škola.

Set pitanja vezan uz kolektivnu efikasnost sastoji se od 19 tvrdnji koje su navedene u Tablici 1.

Tablica 1. Pitanja kojima se ispitivala kolektivna efikasnost

1.	Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi će mu put nastavnici pojasniti na drugačiji način.
2.	Nastavnici u ovoj školi vješti su u više metoda poučavanja.
3.	Nastavnici u ovoj školi dobro su pripremljeni za predavanje svoga predmeta.
4.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su kako svaki učenik može svladati gradivo.
5.	Ako učenik ne želi učiti, nastavnici u ovoj školi odustanu od njega.
6.	Nastavnici u ovoj školi ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika.
7.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem.
8.	Nastavnici u ovoj školi na različite načine potiču učenike na učenje.
9.	Nastavnici u ovoj školi mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima.
10.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su da će uspjeti motivirati svoje učenike.
11.	Nedostatak nastavnih materijala i pribora otežava poučavanje.
12.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom.
13.	Nastavnici u ovoj školi smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti.
14.	Kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i proces učenja.
15.	Zloraba droga i alkohola u okruženju škole otežava učenje učenicima.
16.	Ova škola surađuje sa zajednicom i time omogućuje učenicima da uspješno uče.
17.	Učenici u ovoj školi nisu motivirani za učenje.
18.	Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost.
19.	Nastavnici u ovoj školi trebaju više iskustva kako bi znali nositi se s takvim učenicima.

Ispitanicima su ponuđeni odgovori na Likertovoj skali od 1 (izrazito se slažem) do 6 (izrazito se ne slažem).

Pisano dopuštenje autora seta pitanja o percepciji kolektivne efikasnosti prof. dr. Garyja D. Gottfredsona sa Sveučilišta u Marylandu pribavljena je u travnju 2017. godine.

Drugi set pitanja odnosio se na različite oblike vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu i sastojao se od 12 čestica: zlonamjerno pisanje ružnih komentara na fotografije i statuse koje objavi žrtva; uvredljiva komunikacija u tuđe ime na društvenim mrežama; otvaranje profila na društvenim mrežama pod tuđim imenom; prijetnje;

slanje zlobnih i neugodnih sadržaja o drugima; provaljivanje u tuđe profile na društvenim mrežama; otkrivanje osobnih informacija o drugima; slanje tuđih fotografija i traženje ostalih da ih procjenjuju; kreiranje internetskih stranica koje sadrže priče, crteže, slike i šale na račun vršnjaka; širenje nasilnih i uvredljivih komentara; poticanje grupne mržnje; slanje anonimnih poruka mržnje. Skala nasilja u virtualnom svijetu nastala je pod autorstvom znanstvenika koji su proveli istraživanje.

Na česticama su ponuđeni alternativni odgovori (da i ne).

Rezultati na setu pitanja o oblicima nasilja u virtualnom svijetu s alternativnim odgovorima obrađeni su u njihovu postotnom iznosu.

Rezultati na setu pitanja o percepciji kolektivne efikasnosti obrađeni su mjerama deskriptivne statistike te su prikazane aritmetička sredina i standardna devijacija za svaku pojedinu česticu. Potom je provedena logistička regresijska analiza pa se prediktivna vrijednost pojedinih čestica ogleda u regresijskom koeficijentu (b) čija se značajnost testira Waldovim statistikom koji se raspodjeljuje po χ^2 raspodjeli. Postotak objašnjene varijance (pseudo R^2) izražen je Nagelkerkeovim testom.

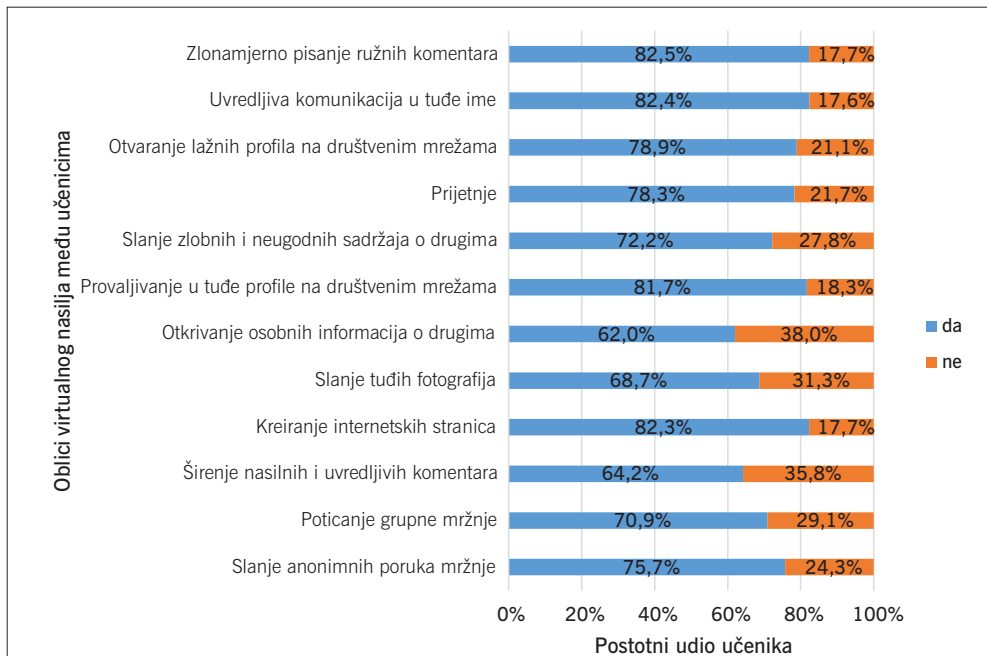
Rezultati i rasprava

Percepcija nasilja u virtualnom svijetu i kolektivne efikasnosti

Nasilje u virtualnom svijetu

Prije ispitivanja uloge kolektivne efikasnosti kao prediktora vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu, potrebno je utvrditi u kojoj je mjeri prisutan problem nasilja u virtualnom svijetu u zagrebačkim srednjim školama. Na Slici 1 prikazan je postotni udio učenika koji imaju odnosno nemaju iskustva s ispitanim oblicima nasilja u virtualnom svijetu.

Rezultati prikazani na Slici 1 ukazuju na to da velika većina učenika ima iskustva s ispitanim oblicima nasilja u virtualnom svijetu, u ulozi počinitelja, žrtve ili promatrača. Više od 80 % učenika ima iskustva s kreiranjem internetskih stranica (blogova) koje sadrže priče, crteže, slike i šale na račun vršnjaka, s provaljivanjem u tuđe profile na društvenim mrežama, s uvredljivom komunikacijom u tuđe ime na društvenim mrežama i sa zlonamjernim pisanjem ružnih komentara na fotografije i statuse koje objavi žrtva. Najmanji udio učenika (manje od 70 %) ima iskustva s otkrivanjem osobnih informacija o drugima, sa širenjem nasilnih i uvredljivih komentara o vršnjaku i slanjem tuđih fotografija, kao i s traženjem ostalih da ih procjenjuju po određenim karakteristikama. Međutim, bitno je istaknuti da je i te oblike nasilja iskusilo više od polovine učenika, premda nam ovo istraživanje ne pruža podatak



Slika 1. Postotni udio učenika koji imaju/nemaju iskustva s različitim oblicima vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu

o tome u kojoj su ulozi učenici sudjelovali u tome nasilju, što predstavlja limit ovog istraživanja.

Rezultati ovog istraživanja nisu u potpunosti usporedivi s rezultatima drugih istraživanja zbog različitih instrumenata koji su se u njima koristili, već samo ukazuju na trendove. Prema dostupnim podacima, procjenjuje se da je prevalencija elektroničkog nasilja od 20 do 40 % (Bilić, 2012). Aoyama i Talbert (2010, prema Hrenar i sur., 2014: 28) u svome radu donose prevalenciju elektroničkog nasilja među mladima: 60 % u Kini, 45 % učenika u Japanu, 34 % u Kanadi, 31 % u Ujedinjenom Kraljevstvu, a u SAD-u različita istraživanja pokazuju rezultate između 15 i 57 %.

Također je nužno istaknuti da s napretkom tehnologije, odnosno dostupnošću interneta i smartfona, kao i novih oblika povezivanja na društvenim mrežama (Facebook, Instagram, pojedinačno komuniciranje i stvaranje grupa na WhatsApp-u, Viber-u, Telegram-u...), raste i izloženost djece nasilju u virtualnom svijetu (Arntfield, 2015; Nikčević-Milković i Jerković, 2016). Tako je istraživanje koje je na populaciji od 5.215 hrvatskih učenika u dobi od 10 do 15 godina proveo UNICEF (2011), pokazalo da su školska djeca u toj dobi bila izložena nasilju na društvenim mrežama (38,7

%), uznemiravanju SMS porukama (33,9 %), neugodnostima na *chatu* (10,2 %) i neugodnostima na blogu (5,1 %). Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba i Hrabri telefon proveli su 2013. godine istraživanje koje je pokazalo da je 12,1 % djece doživjelo nasilje na Facebook-u, a da se njih 9,6 % izjasnilo kao počinitelji nasilja (Ciboci, 2014: 16-17). Hrenar i suradnici (2014) u svome su istraživanju na uzorku od 207 sudionika u dobi od 14 do 19 godina utvrdili da sudionici istraživanja u prosjeku ponekad imaju iskustvo elektroničkog nasilja (Min=0,0; Max=2,08; M=0,43).

S obzirom na protok vremena može se očekivati da bi rezultati istraživanja provedeni na istim instrumentima danas pokazali veći postotak djece koja su se susrela s nekim oblikom nasilja u virtualnom svijetu zbog sve dostupnije tehnologije.

Kolektivna efikasnost

U Tablici 2 prikazani su deskriptivni rezultati učenika za percepciju kolektivne efikasnosti, odnosno za svaku česticu skale i za ukupan rezultat na skali kolektivne efikasnosti.

Kada se radi o česticama koje mjere grupnu kompetenciju, vidljivo je da se učenici u većoj mjeri ne slažu nego slažu s time da nastavnici objasne na drugačiji način ono što učenici ne uspiju naučiti prvi put, da su nastavnici vješti u više metoda poučavanja, da potiču na učenje različitim načinima, da mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima i da su uvjereni da će motivirati učenike. Dodatno, učenici u prosjeku u većoj mjeri smatraju da nastavnici odustanu od učenika koji ne želi učiti, da ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika i da smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti, da nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem, da nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom i da trebaju više iskustva kako bi se nosili sa zahtjevnim učenicima. Za razliku od toga, učenici se u prosjeku više slažu nego ne slažu s time da su nastavnici dobro pripremljeni za predavanja i da su uvjereni da svaki učenik može savladati gradivo.

Slično tomu, učenici su skloniji negativnijim procjenama čestica koje mjere analizu zadatka. Točnije, učenici u prosjeku smatraju kako kvaliteta školske zgrade ne olakšava nastavu i proces učenja, da škola ne surađuje sa zajednicom i time omogućuje učenicima da uspješno uče. Slično tome, učenici u većoj mjeri smatraju da nedostatak nastavnih materijala i zloraba droga i alkohola otežavaju podučavanje i da učenici nisu motivirani za učenje, a u manjoj se mjeri slažu s time da učenici uče otežano zbog brige za vlastitu sigurnost.

U sklopu ovoga znanstveno-istraživačkog projekta ispitana je i procjena kolektivne efikasnosti nastavnika. Iz rezultata se može zaključiti da su učenici skloniji negativnijim procjenama kolektive efikasnosti, što je vidljivo i iz prosječnog rezulta-

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji percepcije kolektivne efikasnosti na uzorku učenika

Kolektivna efikasnost	N	Min.	Maks.	M	SD
	392	1,53	5,74	3,35	0,660
Grupna kompetencija					
Učenik ne uspije, nastavnik drukčije	449	1,00	6,00	3,24	1,435
Nastavnici vješti u metodama	446	1,00	6,00	3,27	1,295
Nastavnici dobro pripremljeni za predavanje	449	1,00	6,00	2,76	1,227
Nastavnici uvjereni da svaki učenik može savladati	447	1,00	6,00	2,87	1,360
Učenik ne želi učiti, nastavnici odustanu	442	1,00	6,00	3,33	1,435
Nastavnici ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika	449	1,00	6,00	4,16	1,297
Nastavnici nemaju vještine za poticanje učenika	450	1,00	6,00	3,63	1,420
Nastavnici na različite načine potiču na učenje	448	1,00	6,00	3,36	1,320
Nastavnici mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima	444	1,00	6,00	3,42	1,294
Nastavnici uvjereni da će motivirati učenike	443	1,00	6,00	3,09	1,251
Nastavnici nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom	446	1,00	6,00	3,58	1,426
Nastavnici smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti	443	1,00	6,00	3,48	1,486
Nastavnici trebaju više iskustva kako bi se nosili sa zahtjevnim učenicima	448	1,00	6,00	3,56	1,405
Analiza zadatka					
Nedostatak nastavnih materijala otežava podučavanje	448	1,00	6,00	4,03	1,592
Kvaliteta šk. zgrade olakšava nastavu i proces učenja	447	1,00	6,00	3,63	1,736
Zloraba droga i alkohola otežava učenje	444	1,00	6,00	3,04	1,726
Škola surađuje sa zajednicom	446	1,00	6,00	3,42	1,264
Učenici nisu motivirani za učenje	445	1,00	6,00	3,80	1,537
Učenici otežano uče jer se brinu za vlastitu sigurnost	446	1,00	6,00	2,42	1,564

M – Aritmetička sredina; SD – Standardna devijacija

ta na ukupnoj skali kolektivne efikasnosti ($M=3,35$, $SD=0,660$). Dodatno, procjene učenika zauzimaju raspon od najmanje razine slaganja do najviše razine slaganja, odnosno postoje učenici koji potpuno pozitivnim procjenjuju različite aspekte kolektivne efikasnosti, ali i oni koji ih procjenjuju potpuno negativno.

Kolektivna efikasnost kao prediktor vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu

Kako bi se ispitalo predviđaju li i u kojoj mjeri čestice koje mjere kolektivnu efikasnost različite oblike vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu, provedena je logistička regresijska analiza. Prediktivna vrijednost pojedinih čestica ogleđa se u regresijskom koeficijentu (b) koji predstavlja promjenu u logaritamskoj vjerojatnosti kriterija za jediničnu promjenu prediktora. Značajnost b koeficijenta testira se Waldovim statistikom koji se raspodjeljuje po χ^2 raspodjeli, a govori nam o tome razlikuje li se prediktor statistički značajno od nule. Ako se razlikuje značajno od nule, može se pretpostaviti da prediktor značajno doprinosi predviđanju kriterija. Postotak objašnjene varijance (pseudo R^2) izražen je Nagelkerkeovim testom, a ukazuje na postotak varijance kriterija koji objašnjavaju prediktori, odnosno čestice koje mjere kolektivnu efikasnost (Field, 2009).

Rezultati regresijske analize ukazuju na to da čestice koje mjere kolektivnu efikasnost zajedno objašnjavaju statistički značajnu količinu varijance samo jednog oblika vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu – prijetnje ($R^2 = 17,7\%$). Međutim, iz iznosa dobivene vrijednosti R^2 vidljivo je da kolektivna efikasnost objašnjava malen dio varijabiliteta prijetnji u virtualnome svijetu. Rezultat možemo objasniti činjenicom da je percepcija kolektivne efikasnosti tek dio interaktivnih odnosa koji se odvijaju u školi kao društvenoj instituciji te da na školsku klimu utječe niz drugih elemenata koji nisu predmet ovoga rada. Također, globalni fenomen nasilja u virtualnom svijetu izlazi iz okvira škole jer na pojavnost i intenzitet nasilja u virtualnom svijetu utječe niz situacijskih, individualnih i kontekstualnih čimbenika (Bilić, 2014). Učenici počinitelji i žrtve nasilja također su osobe sa svojim individualnim kognitivnim, fizičkim i socioemocionalnim karakteristikama i kompetencijama, kao i sustavom vrijednosti koji utječu na prihvaćanje učenika među vršnjacima i njihovu sklonost počinjenju nasilja nad vršnjacima.

Regresijski koeficijenti (b) za većinu čestica koje mjere kolektivnu efikasnost vrlo su niski i uglavnom nisu značajni pa se može zaključiti da nemaju supstancijalnu važnost u objašnjenju razlika u različitim oblicima vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu. Regresijska analiza utvrdila je značajne prediktore samo za pet oblika vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu. Poticanje grupne mržnje značajno predviđa stav učenika da nastavnici ne potiču učenike na učenje različitim načinima ($b = -0,236$, $p < ,05$), a širenje nasilnih i uvredljivih komentara o vršnjaku može se predvidjeti stavom da nastavnici odustanu od učenika koji ne žele učiti ($b = -0,232$, $p < ,05$) i stavom da nastavnici ne mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima ($b = -0,255$, $p < ,05$). Širenje osobnih informacija značajno predviđa stav učenika da

Tablica 3. Predviđanje vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu na temelju čestica koje mjere kolektivnu efikasnost

Regresijski koeficijenti (b)	Anonimne poruke mržnje	Grupna mržnja	Nasilni i uvredljivi komentari	Internetske stranice	Tude fotografije	Osobne informacije
Učenik ne uspije, nastavnik drukčije	,024	-,083	-,103	-,080	-,008	,019
Nastavnici vješti u metodama	,027	,081	,074	-,081	,047	,060
Nastavnici dobro pripremljeni za predavanje	,065	,018	-,012	-,028	,005	,057
Nastavnici uvjereni da svaki učenik može savladati	,052	,082	,061	-,086	,018	,088
Učenik ne želi učiti – nastavnici odustanu	-,107	-,124	-,232*	-,109	-,087	-,094
Nastavnici ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika	,048	-,119	,026	,233	-,022	-,034
Nastavnici nemaju vještine za poticanje učenika	-,021	-,052	-,099	-,040	,014	,021
Nastavnici na različite načine potiču na učenje	-,084	-,236*	-,057	,179	-,093	-,265*
Nastavnici mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima	-,057	-,086	-,255*	,146	,024	,048
Nastavnici uvjereni da će motivirati učenike	-,166	-,076	,163	-,167	-,029	,012
Nedostatak nastavnih materijala otežava podučavanje	,021	-,029	,014	-,069	,066	,019
Nastavnici nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom	-,083	,185	,006	,024	-,016	-,010
Nastavnici smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti	,158	-,123	,095	-,169	-,232*	-,116
Kvaliteta šk. zgrade olakšava nastavu i proces učenja	,110	,002	-,073	,054	-,036	,013
Zloraba droga i alkohola otežava učenje	-,052	-,108	-,092	,073	,050	,151*
Škola surađuje sa zajednicom	-,078	,105	-,007	,012	-,067	,084
Učenici nisu motivirani za učenje	,131	-,032	,034	,169	,117	,133
R ²	,049	,073	,082	,053	,063	,065

Napomena: p<,01**; p<,05*

Regresijski koeficijenti (b)	Tudi profili	Zlobni i neugodni sadržaji	Prijetnje	Lažni profili	Uvredljiva komunikacija	Zlonamjerno pisanje
Učenik ne uspije, nastavnik drukčije	-,226*	-,026	,053	-,082	,037	,066
Nastavnici vješti u metodama	-,014	,000	,012	,003	-,012	,201
Nastavnici dobro pripremljeni za predavanje	-,216	,098	-,281	,019	,037	-,103
Nastavnici uvjereni da svaki učenik može savladati	,139	,007	,260*	-,058	,115	-,016
Učenik ne želi učiti – nastavnici odustanu	-,025	-,050	-,241*	-,040	-,083	-,130
Nastavnici ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika	,015	-,186	-,142	,012	-,015	,124
Nastavnici nemaju vještine za poticanje učenika	,154	,039	,188	-,025	,164	-,026
Nastavnici na različite načine potiču na učenje	,119	-,152	,042	,174	,058	,105
Nastavnici mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima	,006	,075	-,331*	-,101	-,180	-,219
Nastavnici uvjereni da će motivirati učenike	-,156	,012	-,316*	-,200	-,071	-,114
Nedostatak nastavnih materijala otežava podučavanje	-,152	,034	,053	-,067	-,046	-,101
Nastavnici nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom	-,068	-,159	-,091	-,079	-,120	-,070
Nastavnici smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti	-,042	,051	,066	,092	,042	,054
Kvaliteta šk. zgrade olakšava nastavu i proces učenja	,105	-,009	,002	,149	-,016	,079
Zloraba droga i alkohola otežava učenje	,048	-,017	-,153	,110	,076	,054
Škola surađuje sa zajednicom	-,030	,146	,023	,091	-,017	,048
Učenici nisu motivirani za učenje	,119	,063	,017	-,119	,084	-,170
R ²	,075	,044	,177**	,085	,047	,089

nastavnici ne potiču učenike na učenje različitim načinima ($b=-0,265$, $p<,05$) i da zloraba droga i alkohola ne otežava učenje ($b=0,151$, $p<,05$), a provaljivanje u tuđe profile na društvenim mrežama predviđa stav da nastavnici ne objasne drugačije ako učenici ne nauče prvi put ($b=-0,226$, $p<,05$). Prijetnje, kao jedini oblik nasilja u virtualnom svijetu čiji dio varijabiliteta značajno predviđaju čestice koje mjere kolektivnu efikasnost, mogu se predvidjeti na temelju najvećeg broja pojedinačnih prediktora. Točnije, prijetnje značajno predviđa stav učenika da su nastavnici uvjereni da svaki učenik može savladati gradivo ($b=0,260$, $p<,05$), da nastavnici odustanu od učenika koji ne želi učiti ($b=-0,241$, $p<,05$), da nastavnici ne mogu raditi sa zahtjevnim učenicima ($b=-0,331$, $p<,05$) i da nastavnici nisu uvjereni da mogu motivirati učenike ($b=-0,316$, $p<,05$).

Može se zaključiti da su čestice koje se odnose na grupnu kompetenciju bolji prediktori vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu nego čestice koje se odnose na analizu zadatka, odnosno da bi razvijanje kompetencija nastavnika moglo prevenirati ili smanjiti pojavnost vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu. Razlog tome možemo potražiti u činjenici da grupna kompetencija nastavnika, kao stručnjaka procesa poučavanja i pedagoško-psihološke procjene učenika o njihovim individualnim sposobnostima i kompetencijama, pozitivno utječe na također pozitivno raspoloženje u razredu i školi, a time i na klimu podržavanja i empatije među učenicima, što su pak zaštitni čimbenici u kontekstu prevencije svih oblika nasilnog ponašanja među učenicima (Bilić, 2014). Čestice analize zadataka (nedostatak nastavnih materijala, kvaliteta školske zgrade, zloraba droga i alkohola, suradnja škole i zajednice, motivacija učenika i briga učenika za vlastitu sigurnost) izlaze iz okvira nastavničkih kompetencija i nastavnici na njih uglavnom ne mogu utjecati pa učenici njihovu efikasnost neće niti procjenjivati na temelju tih čestica, a posljedično te čestice neće u značajnijoj mjeri utjecati na razvoj podrške i empatije među učenicima kao zaštitnih čimbenika u prevenciji nasilja.

Zaključak

Nasilje u virtualnom svijetu ili *cyberbullying* pojava je novijeg datuma kojoj su izloženi svi oni koji imaju pristup internetu i oni čiji zlostavljači imaju pristup internetu, a posebno djeca i mladi školske dobi. Osim istraživanja same pojave, njezinih pojava oblika, počinitelja i žrtvi nasilja, uzroka i posljedica, nužno je istraživati i prediktore pojave nasilja u virtualnom svijetu u školskom okruženju u kojem djeca i mladi provode značajan dio svog radnog dana, a s ciljem prevencije svih oblika nasilnog ponašanja. Stoga se nameće potreba razmatranja pojave nasilja u virtualnom svijetu u kontekstu njegovih potencijalnih prediktora, kao što su kolektivna efika-

snost, školska klima ili školski uspjeh učenika-dionika procesa nasilja u virtualnom svijetu. Kolektivna efikasnost, kao vjerovanje skupine ljudi u svoje sposobnosti organiziranja i izvršavanja akcija potrebnih za postizanje cilja, važan je dio ukupne pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije učitelja i nastavnika, a u provedenom je istraživanju promatrana u dvije grupe faktora, faktora grupne kompetencije i faktora analize zadataka. Faktori grupne kompetencije pokazali su se bolji prediktori vršnjačkoga nasilja u virtualnom svijetu, a objašnjenje takvog rezultata možemo potražiti u prostoru nastavnikove pedagoške, psihološke i metodičke kompetencije koja se ogleda u radu s učenicima u nastavi i na koje nastavnik utječe svojim kontinuiranim stručnim usavršavanjem, a na elemente analize zadataka, kao vanjskim čimbenicima (nedostatak nastavnih materijala, kvaliteta školske zgrade, zlouporaba droga i alkohola, suradnja škole i zajednice, motivacija učenika i briga učenika za vlastitu sigurnost i sl.), ne može u bitnome utjecati. Pozitivna školska klima, koja uključuje pozitivno raspoloženje u razredu i školi, klimu podržavanja i empatije među učenicima, zapravo je zaštitni čimbenik u kontekstu prevencije svih oblika nasilnog ponašanja među učenicima. Iz navedenoga se može zaključiti da bi u programe stručnog usavršavanja učitelja, nastavnika i članova stručnoga tima odgojno-obrazovne ustanove bilo poželjno uključiti sadržaje koji su povezani s elementima kolektivne efikasnosti učitelja i nastavnika kao prediktora različitim oblicima nasilja u virtualnom svijetu, a s ciljem njihova prepoznavanja, učinkovite pomoći žrtvi i nasilniku, kao i prevencije svih oblika nasilničkog ponašanja.

Premda ovo istraživanje, među rijetkima, nudi uvid u odnos kolektivne efikasnosti i nasilja u virtualnome svijetu, odnosno sugerira važnost razvijanja kolektivne efikasnosti sa svrhom prevencije i različitih oblika nasilja u virtualnom svijetu, ono ima određena ograničenja. S obzirom na relativno malen uzorak uključenih škola upitna je mogućnost generalizacije dobivenih rezultata na sve javne srednje škole u Gradu Zagrebu. Sljedeći korak u istraživanju ovoga fenomena bi, izuzev uključivanja većeg uzorka škola, bilo i uključivanje škola iz svih dijelova Republike Hrvatske, kako bi se utvrdile potencijalne razlike među školama s obzirom na urbanost područja u kojemu se nalaze, veličinu škole i razreda, opremljenost i infrastrukturu škole, tip programa koji provode, kao i ostalih faktora koji bi potencijalno mogli utjecati na funkcioniranje škole. Dodatno, kako bi se dobio potpuniji uvid u problematiku nasilja u virtualnom svijetu, bilo bi poželjno budućim istraživanjima ispitati i ulogu učenika u pojedinom obliku nasilja, odnosno jesu li sudjelovali u njemu kao počinitelji, žrtve ili promatrači te provjeriti razlikuje li se prediktivna uloga kolektivne efikasnosti s obzirom na ulogu koju učenici imaju u nasilju u virtualnom svijetu. S obzirom na relativno malen udio varijance koju kolektivna efikasnost objašnjavanja u predviđanju nasilja u virtualnom svijetu, javlja se potreba za istraživanjima koja

će uključiti i dodatne situacijske, individualne i kontekstualne čimbenike koji mogu djelovati na intenzitet nasilja u virtualnom svijetu.

Literatura

- Arntfield, M. (2015). Toward a cybervictimology: Cyberbullying, routine activities theory, and the anti-sociality of social media. *Canadian Journal of Communication*, 40(3), 371 – 388.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U: V. S. Ramachandran (ur.), *Encyclopedia of human behavior* (str. 71 – 81). New York: Academic Press.
- Beran, T. i Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15 – 33.
- Bilić, V. (2012). Značenje nekih aspekata morala i moralnog opravdavanja u razumijevanju nasilja među vršnjacima u realnom i virtualnom svijetu. *Nova prisutnost*, 10(3), 459 – 477.
- Bilić, V. (2014). Correlates and outcomes of cyberbullying and cybervictimization. U: M. Orel (ur.), *The new vision of future technologies* (str. 71 – 84). Ljubljana: Eduvision.
- Boston University School of Public Health. (2013). *Behavioral Change Models*. Dostupno na http://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/MPH-Modules/SB/BehavioralChangeTheories/BehavioralChangeTheories_print.html (13. 9. 2019.)
- Buseey, K., Fitzpatrick, S. i Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30 – 46.
- Ciboci, L. (2014). Grupe mržnje na društvenim mrežama – novi oblici nasilja među djecom i mladima. U M. Majdak, L. Vejmelka, K. Radat i A. Vuga (ur.), *Zbornik radova konferencije Nasilje na Internetu među i nad djecom i mladima* (str. 13 – 26). Zagreb: Društvo za socijalnu podršku.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Egitim Arastirmalari – Euroasian Journal of Educational Research*, 33, 93 – 112.
- Donegan, R. (2012). Bullying and cyberbullying: History, statistics, law, prevention and analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 3(1), 33 – 42.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (third edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467 – 476.
- Goddard, R. D. i Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807 – 818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. i Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479 – 507.
- Green, J. G., Dunn, E. C., Johnson, R. M. i Molnar, B. E. (2011). A Multilevel Investigation of the Association Between School Context and Adolescent Nonphysical Bullying. *Journal of School Violence*, 10(2), 133 – 149.

- Hodak Kodžoman, I., Velki, T. i Cakić L. (2013). Izloženost djece starije školske dobi elektroničkom nasilju. *Život i škola*, 59(30/2), 110 – 128.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. i Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 77 – 93.
- Hrenar, D., Bedić, B., Mudrović, D. i Josić, M. (2014). Povezanost doživljavanja elektroničkog vršnjačkog nasilja i samopouzdanja srednjoškolaca. U: M. Majdak, L. Vejmelka, K. Radat i A. Vuga (ur.), *Zbornik radova konferencije Nasilje na Internetu među i nad djecom i mladima* (str. 27 – 37). Zagreb: Društvo za socijalnu podršku.
- Hrvatska enciklopedija. (2019). Zagreb: Hrvatski leksikografski zavod Miroslav Krleža. Dostupno na <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=5685> (19. 06. 2019.)
- Jurić, D. (2004). Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu. Diplomski rad. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationship of school climate, school culture, teacher efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. Doktorski rad. Louisville, KY: The University of Louisville.
- Milašin, A., Vranić, T. i Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Ispitivanje učestalosti verbalne agresije kod djece i mladeži. *Život i škola*, 55(22), 116 – 141.
- Nikčević-Milković, A. i Jerković, A. (2016). Učestalost i oblici elektroničkog zlostavljanja učenika viših razreda osnovnoškolske dobi u tri različite školske sredine. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(1), 75 – 94.
- Olsson, G., Brolin Låftman, S. i Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1607.
- Sampson, R., Raudenbush, S. i Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918 – 924.
- Sapouna, M. (2010). Collective Efficacy in the School Context: Does It Help Explain Victimization and Bullying Among Greek Primary and Secondary School Students? *Journal of Interpersonal Violence*, 25(10), 1912 – 1927.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611 – 625.
- Strabić, N. i Tokić Milaković, A. (2016). Elektroničko nasilje među djecom i njegova usporedba s klasičnim oblicima vršnjačkog nasilja. *Kriminologija i socijalna integracija*, 24(2), 166 – 183.
- Tschannen-Moran, M. i Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189 – 209.
- UNICEF (2011). *Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima*. Zagreb: UNICEF.
- Vejmelka, L., Strabić, N. i Jazvo, M. (2017). Online aktivnosti i rizična ponašanja adolescenata u virtualnom okruženju. *Društvena istraživanja*, 26(1), 59 – 78.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K. i Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(3), 225 – 233.

Williams, K. R. i Guerra, N. G. (2011). Perceptions of Collective Efficacy and Bullying Perpetration in Schools. *Social Problems*, 58(1), 126 – 143.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82 – 91.

Perception of collective efficiency as a predictor of peer violence in virtual world

Abstract

Collective efficacy of a school as a social institution, which we define as a belief of a group of people in their abilities to organize and execute the actions required to achieve a goal, is in this paper regarded as a predictor of peer violence in virtual world. The aim of this paper is to compare different factors of a school's collective efficacy according to the perception of students as a predictor of different forms of violence in virtual world among high-school students in Zagreb. The study was conducted on the sample of 451 students by using a questionnaire. The results of logistic regression indicate that the items of collective efficacy pertaining to the group competence are better predictors of peer violence in virtual world than the items pertaining to the task analysis. The presented results have significant practical implications in devising a programme for increasing collective efficacy and decreasing the incidence of different forms of violence in virtual world.

Key words: collective efficacy, secondary school students in the City of Zagreb, violence in virtual world