

# Neprijateljsko i nasilno ponašanje nastavnika prema svojim kolegama u školi

PREGLEDNI RAD

Primljen: 2. 1. 2025.

Prihvaćen: 8. 4. 2025.

UDK

**37.06:37.011.3-051**

**331.104.2**

<https://doi.org/10.59549/n.166.1-2.3>

prof. dr. sc. Vesna Bilić

[vesna.bilic10@gmail.com](mailto:vesna.bilic10@gmail.com)

[orcid.org/0000-0003-2306-5803](https://orcid.org/0000-0003-2306-5803)

## Sažetak

Iako u suvremenim školama egzistiraju i šire se različite vrste nasilja, malo se govori i zna o nasilju među nastavnicima.

S toga je cilj ovog rada, na osnovu literature ukazati na pojavu i progresiju nasilja među školskim nastavnicima, identificirati i analizirati pojavne oblike, obilježja, te sistematizirati dokaze o čimbenicima rizika i posljedicama.

Sukladno cilju, a na osnovu rezultata recentnih prevalencijskih istraživanja utvrđeno je da ukupno nasilje među kolegama, kao i pojedini njegovi oblici (fizičko, verbalno, relacijsko i elektroničko te nasilne aktivnosti povezane s poslom, odnosno napadi na kvalitetu rada žrtve), predstavljaju rastući, ozbiljan problem u školama. Stoga su sistematizirani individualni (osobine žrtava, počinitelja i promatrača) i kontekstualni čimbenici rizika (širi društveni kontekst te okolnosti i uvjeti u školi) koji doprinose ili mogu predvidjeti nasilje. Nedostatak obzira i poštovanja među kolegama, nerijetko eskalira u nasilje, a rezultira percepcijom subjektivnog stres i negativnim afektivnim reakcijama (tuge, ljutnje, poniženja i sl.), te ozbiljnim posljedicama za fizičko i mentalno zdravlje (anksioznost, depresija i sl.) žrtava, a to se reflektira na njihov osobni i profesionalni život te odgojno-obrazovni rad, u konačnici snažno doprinosi toksičnom ozračju u školi.

Zaključno se ukazuje na potrebu posvećivanja više pozornost odnosima među nastavnicima i poduzimanje preventivnih aktivnosti za suzbijanje i ove vrste nasilje te kreiranje potrebnih preporuka, protokola i propisa.

Ključne riječi: čimbenici rizika; horizontalno nasilje; odnosi među nastavnicima; posljedice nasilja; žrtve.

## Uvod

Nasilje u školama može se definirati kao svako ponašanje s namjerom da se fizički i/ili emocionalno nanese boli ili šteta pojedinim članovima školske zajednice (AERA, 2013 prema Berkowitz, Naama Bar-on, Tzafrir i Enosh, 2022). Istraživanja sugeriraju da u novije vrijeme u školama diljem svijeta egzistiraju i šire se različite vrste nasilja, no primarni je fokus na nasilju među učenicima (Scheeler, Markelz, Taylor, Deshpande i Wolfe, 2022). Manje je poznato da nastavnici u odnosu na učenike imaju tri puta veću vjerojatnost doživjeti nasilje na svom radnom mjestu, a počinitelji su najčešće učenici i njihovi roditelji (McMahon i sur., 2023; Moreti, Kgomotso i Khashane, 2023). Međutim, prilično se zanemaruje nasilje među samim odgojno-obrazovnim djelatnicima. S obzirom na pozicije osoba, koje su uključene u netom spomenutu vrstu nasilja, izdvajaju se dva temeljna oblika: vertikalno i horizontalno nasilje. Naime, u školama se susreću situacije kad se nadređene osobe (ravnatelj, voditelj i sl.), neprijateljski i nasilno ponašaju prema podređenim djelatnicima, najčešće nastavnicima (*vertikalno silazno nasilje*), ali i kad se nastavnici nasilno ponašaju prema nadređenima (*obrnuto* ili *uzlazno vertikalno nasilje*). Čini se da se najmanje zna i govori o nasilnom ponašanju nastavnika prema svojim kolegama, odnosno o nasilju među onima koji su iste hijerarhijske razine, odnosno o *horizontalnom nasilju*. Iako je nasilje među nastavnicima manje prepoznat, nije manje ozbiljan ni manje raširen problem u školama (Scheeler i sur., 2022).

Tradicionalno školu percipiramo kao prostor u kojem rade kulturni ljudi, dominantno intelektualci, koji odgajaju i poučavaju djecu, pa i o tome kako komunicirati, nenasilno rješavati probleme i sukobe, stoga se očekuje da to uspješno primjenjuju i u odnosima sa svojim kolegama, odnosno da među njima nema nasilja ili se javlja sporadično. Suprotno tome, u različitim studijama obrazovanje se izdvaja kao visokorizična profesija u kojoj dominiraju negativni odnosi i vrlo često se događa nasilje (Acquadro Maran i Begotti, 2020; Fahie i Devine, 2014; Hodgins, Kane, Itzkovich i Fahie, 2024). Osobito zabrinjava što se broj nasilnih incidenta među kolegama u školama povećava svake godine (Tretyak, 2022).

Prevalencijske studije pokazuju da u svijetu nasilje na radnom mjestu doživljava 14,6 % zaposlenika u različitim radnim organizacijama (López-Vilchez, Grau-Alberola i Gil-Monte, 2024), a u školama nasilje doživljava 7,5 % - 84,8 % nastavnika (prema Acquadro Maran i Begotti, 2020). U novijem istraživanju koje su proveli Acquadro Maran i Begotti (2020), sudjelovali su odgojitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola iz Italije (N = 472), a utvrđeno je da je njih 58 % doživjelo neki oblik nasilja tijekom svog radnog vijeka, a njih 14 % navodi da su počinitelji bili njihovi kolege. U istraživanju koje su proveli McMahon i sur. (2024), sudjelovali su nastavnici (N=9370) iz SAD-a, a njih 31% navodi da su prije pandemije COVID-19 doživjeli verbalno nasilje i prijetnje kolega s kojima rade, a nakon pandemije, odnosno tijekom 2022. godine, to je doživjelo njih 49%. Iznenađuju podaci i o porastu fizičkog nasilja koje su počinili kolege, a prema samoiskazu ispitanih nastavnika prije pandemije njih 1% je doživio ovaj oblik nasilja, a tijekom 2022. godine čak njih 27 %. Malo je istraživanjima o ovom problemu u Republici Hrvatskoj. U nekima od njih u kojima su sudjelovali nastavnici osnovnih i srednjih škola, utvrđeno je da je oko 23% njih doživjelo neki oblik nasilja na svom radnom mjestu (Russo i Popovic, 2016; Bjelić Gaćeša, 2022). Osobito je malo podataka o horizontalnom nasilju među nastavnicima, tek Russo i Popović (2016) navode da 10 % nastavnika svoje odnose s kolegama u školi procjenjuje lošim. U usporedbi s podacima u općoj populaciji, stope nasilja u školi čine se relativno visokim, te ukazuju i na veliku varijabilnost ovog fenomena, a na rezultate su mogli utjecati mjerni instrumenti, sociokulturne i geografske razlike. Neovisno o tome, spomenuti nalazi sugeriraju da je nasilje među nastavnicima ozbiljan i raširen problem u školama diljem svijeta.

Podjednaku zabrinutost izazivaju i nalazi istraživanja o negativnim posljedicama nasilja među kolegama. Ponajprije se ukazuje na štetne učinke na tjelesno i mentalno zdravlje nastavnika te negativan utjecaj na njihov osobni i profesionalni život, osobito na njihov odgojno-obrazovni rad (Acquadro Maran i Begotti, 2020; Fahie i Devine, 2014; Nielsen i Einarsen, 2018). Iako su navedeni samo pregledno, podaci o raširenosti nasilja među nastavnicima i mogućim ozbiljnim posljedicama ukazuju na potrebu istraživanja ovog problema i nameću pitanje što sve u novije vrijeme doprinosi ovoj pojavi pisati u školi.

Kako bismo u ovom radu lakše strukturirali naša opažanja i razumijevanje ovog složenog fenomena, koji može proizići iz širokog spektra prethodnika i razviti se na više načina (Nielsen i Einarsen, 2018), kao teorijski okvir koristit ćemo model obesnaživanja za razumijevanje počinjenja i viktimizacije na temelju dinamike moći, koji su kreirali Kane i Montgomery (1998, str. 264). Sukladno ovom modelu potrebno je identificirati individualne i kontekstualne čimbenike rizika koji mogu predvidjeti upotrebu nasilja. Autori sugeriraju da procjena toksičnih događaja koje

karakterizira nedostatak obzira i poštovanja, rezultira povredom dostojanstva i percepcijom subjektivnog stresa, te negativnim afektivnim reakcijama (poniženje, ljutnja, ogorčenje i sl.) što dovodi do negativnih ishoda koji utječu na stavove i ponašanja pojedinaca na poslu. Ova teorija se percipira kao prikladan okvir za proučavanje nasilja na radnom mjestu (Coyne i sur., 2017).

Iako praktičari upozoravaju na porast nasilja među nastavnicima i u hrvatskim školama, čini se da ovaj problem istraživači nisu prepoznali. S toga je cilj ovog pregleda, skrenuti pozornost na pojavu i progresiju nasilja među školskim nastavnicima, a na osnovu literature odrediti pojmove, identificirati i analizirati oblike, obilježja te sistematizirati dokaze o čimbenicima rizika i posljedicama. Svrha je ovog rada, korištenjem pristupa identifikacije, analize i sinteze različitih istraživanja, proširiti spoznaje o fenomenu nasilje među nastavnicima, a što bi moglo biti korisno praktičarima, budućim istraživačima i kreatorima politike u procjeni stanja te mogućoj analizi i planiranju aktivnosti na suzbijanju i ovog oblika nasilja u školama.

## **Određenje nasilja među nastavnicima**

Iako je iz prethodnog izlaganja razvidno da je nasilje među nastavnicima u školama zabrinjavajući problem, usprkos tome nema ni jedinstvenog termina ni opće-prihvaćene definicije. U literaturi se susreću različiti pojmovi uznemiravanje, agresija, teror, moralno i emocionalno zlostavljanje i sl. (prema Bilić, 2016), a najčešće mobbing, bullying ili nasilje na radnom mjestu, ali bez jasno određenih razlika među njima. Iako su se pojmovi bullying i mobbing udomaćili i u Hrvatskoj, uz njih se redovito navode pojašnjenja da se odnose na nasilna ponašanja među djecom u školi i/ili nasilna ponašanja među odraslima na radnome mjestu, stoga ćemo u duhu hrvatskog jezika, a kako bi izbjegli nejasnoće, u ovom radu koristiti termin nasilje među nastavnicima u školi.

Sukladno temeljnim definicijama nasilja, i horizontalno nasilje među nastavnicima može se odrediti kao zlonamjerno, planirano, neprijateljsko i neprofesionalno ponašanje koje se temelji na stvarnoj ili percipiranoj neravnoteži moći, a događa se redovito ili opetovano tijekom određenog vremenskog razdoblja, s ciljem da se pojedincima, koji to doživljavaju kao prijetnju i nisu se u stanju sami obraniti, nanese fizička i/ili emocionalna bol te naštetiti njihovom zdravlju, dobrobiti, ugledu, dostojanstvu i profesionalnom statusu. Ovaj oblik interpersonalne agresije provode jedan ili više nastavnika kako bi nanijeli bol i/ili štetu kolegi s kojim rade (López-Vílchez i sur., 2024; Scheeler i sur., 2022). Navedena definicija uključuje temeljne odrednice nasilja oko kojih postoji relativno velika suglasnost autora, a to su namjerno ponašanje, učestalost i trajanje, reakcije žrtve i percipirana neravnoteža moći.

*Intencionalnost* je važna komponenta u definicijama različitih vrsta nasilja u školi. Istraživači koji svoj pristup temelje na teoriji agresije smatraju namjeru nanošenja štete drugoj osobi ključnom značajkom nasilja i na radnom mjestu, a percipiraju ga kao podvrstu agresivnog ponašanja i tvrde da tamo gdje nema namjere nema ni nasilja (Einarsen, Hoel, Zapf i Cooper, 2020). Drugi autori dovode u pitanje ovu odrednicu i upozoravaju da je namjeru teško dokazati, operacionalizirati i mjeriti, te da loše ponašanje može naštetiti žrtvi, čak iako ne postoji namjera da se naudi (Nielsen i Einarsen, 2017). U školama se susreću arogantni, hvalisavi nastavnici skloni samoprezentiranju, pa iako im je primarni cilj da dokažu svoju superiornost i moć, a ne da nekoga ponize, sve jedno je nasilje prema kolegama nusprodukt njihovog ponašanja. Dakle, šteta je učinjena, iako to nije bila primarna namjera počinitelja. Teško je reći da jedan nastavnik nije svjestan ili nema namjeru povrijediti svoga kolegu, ako ga opetovano vrijeđa u dužem periodu, osmišljava i sustavno širi neistine o njemu, a pokušava u to uvjeriti te u nasilje uključiti i druge kolege. Stoga većina autora podržava tezu da nasilje karakterizira namjernost, iako se namjera ne može definitivno utvrditi, o njoj se može zaključiti na osnovu učestalog ponavljanja i osmišljavanja strategija koje nisu nikako benigne (Riley, Duncan i Edwards, 2011). Upravo se po namjeri nanošenja štete drugoj osobi, nasilje razlikuje od sukoba i drugih neprimjerenih oblika (neuljudno, nekorektno, nepromišljeno i sl.) ponašanja.

*Postojanost i trajanje* također su važni kriterij u određivanju nasilja pa se naglašava da se ono učestalo ponavlja ili traje tijekom dužeg vremenskog razdoblja (najmanje 3-6 mjeseci). No važno je dodati da to može biti i samo jedan grubo incident tijekom kojeg nastavnik može biti ozlijeđen ili može doživjeti veliki stres, strah, poniženje i ekstremnu štetu na socijalnom ili profesionalnom planu.

U definiranju nasilja se ističe da se *žrtva ne može sama obraniti* niti zaustaviti neželjeni tretman, a sam čin nasilja mora doživjeti kao neprijateljski i štetan (Ariza-Montes, Leal-Rodríguez i Leal-Millán, 2016). Dugotrajni ili učestali napadi kolega kojima su izloženi pojedini nastavnici i percepcija da ih gotovo nitko ne štiti, da im ne želi ili ne može pomoći, rezultiraju osjećajem nemoći, toliko iscrpljuju žrtve da one vrlo često same odustaju od svoje obrane.

*Disbalans moći* se percipira kao temeljni kriterij u definiranju nasilja općenito, ali se na prvi pogled čini suspektan kad je riječ o nasilju među kolegama koji formalno imaju podjednaku poziciju moći, nisu jedni drugima ni nadređeni, ni podređeni. No neravnoteža moći se najčešće povezuje uz formalnu moć koja se zasniva na organizacijskoj poziciji, a zanemaruje se važnost neformalnih izvora moći koji se temelje na znanju, iskustvu, društvenoj podršci i potpori utjecajnih i drugih osoba. Ponajprije se žrtva i počinitelj mogu razlikovati i po stvarnoj ili percipiranoj fizičkoj i mentalnoj snazi, socijalnoj i ekonomskoj poziciji. Ponekad su pojedini nastavnici

u odnosu na svoje kolege fizički i mentalno snažniji ili imaju bolji socioekonomski status (kuće, automobile i sl.) a moguće pripadaju „elitnim“ društvenim i političkim skupinama, pa se percipiraju kao moćniji. No iskustvena je činjenica da ih na osnovu toga neki zbog zavisti češće napadaju, a drugi se, zbog osjećaja da su zaštićeni svojom pozicijom, ne usude s njima konfrontirati. Isto tako znanje o slabim točkama žrtava, u konfliktnim situacijama može postati izvor moći počinitelja (Einarsen i sur., 2020). Do takvih spoznaja nasilnici često dolaze prethodno prijateljujući s kolegama, a kad među njima izbiju nesuglasice, skloni su iskorištavati uočene osobne nedostatke i radne slabosti koje svjedoče o nemoći ili inferiornosti žrtve, kako bi dokazali svoju nadmoć.

Sukladno Foucaultovoj (1994) teoriji da moć proizlazi iz odnosa s drugima, povezivanje nastavnika s drugim ljudima u školi i izvan škole, može znatno doprinijeti razlici u moći između počinitelja i žrtve nasilja. Kao važan izvor neformalne moći počinitelja može biti povezivanje s ravnateljem, drugim kolegama, rođacima i prijateljima koji su na neki način nadređeni njima i njihovom kolegama (savjetnici, prosvjetne vlasti, inspekcija i sl.), s učenicima i njihovim roditeljima koji nisu zadovoljni ili su neprijateljski raspoloženi prema određenom nastavniku. Takvo povezivanje i udruživanje koje se može nazivati i „umreženo nasilje“, snažno podupire moć počinitelja i nanosi daleko veću štetu žrtvi.

Zbog favoriziranja pojedinaca, koje koriste ravnatelji, često dolazi do osobne i profesionalne ljubomora i konflikata među nastavnicima. Neki ravnatelji se nerijetko udružuju s počiniteljima, osobito ako su oni u sukobu s pojedincima koji im nisu „po volji“ ili ih na neki način ugrožavaju. Iako oni osobno izbjegavaju izravno sukobljavanje, traže od nekih nastavnika, osobito onih koji su im odani ili dužni zbog nekih usluga, da šire neistine, prate, kritiziraju i nasilno se ponašaju prema određenim kolegama. Dakle, neki ravnatelji često zlorabe svoju moć i manipuliraju nastavnicima, koriste ih kao suučesnike u provođenju nasilja ili kao sredstvo viktimizacije drugih kolega (Scheeler i sur., 2022; Sklirou i Papakonstantinou, 2022). U takvim situacijama je teško vjerovati da će ravnatelji dati podršku žrtvama, budući da sami imaju važnu ulogu u njihovoj viktimizaciji (Moreti i sur., 2023), vjerojatnije je da će s pozicije moći podržati počinitelja nasilja (Mannix-McNamara, Hickey, MacCurta i Blom, 2021).

Sami nastavnici su skloni zbog moći povezivati se u skupine. Tako se u mnogim školama njeguje predmetna hijerarhija, odnosno podržava se pretpostavka da su neki predmeti, najčešće oni koji se bave teorijskim znanjima (jezici, matematika, kemija i sl.), vrjedniji od drugih (primjerice, praktična nastava, glazbeni odgoj i sl.), ili da su vrjedniji nastavnici predmetne nego razredne nastave, a shodno tome oni se povezuju u skupine, međusobno štite i pripisuju sebi bolju poziciju, čak i moć.

Mannix-McNamara i sur. (2021) zaključuju da su takve pretpostavke osnova toksičnog ozračja u školama. Ukratko, neformalna moć ima važnu ulogu u određenju, ali i dinamici nasilja među kolegama.

Neravnoteža moći može biti prisutna od početka nasilja ili se može razvijati i povećavati tijekom određenog razdoblja (Nielsen, Finne, Parveen i Einarsen, 2022). Ako žrtva ima podjednaku moć (fizičku, mentalnu ili neformalnu) kao i počinitelj, veća je vjerojatnost da će se lakše nositi sa situacijom, a moguće nasilje u tom slučaju trebalo bi imati manji učinak. U suprotnom ako žrtva nije u stanju suprotstaviti se to može dovesti do fatalizma i rezignacije, gubitka kontrole, smanjenja dobrobiti i drugih štetnih posljedica, a doprinosi i tome da je gotovo nemoguće prekinuti temeljni sukob na razuman način (Einarsen i sur., 2020). Rezultati istraživanja koje su proveli Nielsen i sur. (2022) pokazuju da je veća izloženost nasilju povezana s povećanom neravnotežom moći.

Sve navedeno sugerira da je nasilje među nastavnicima zasebni, a nedovoljno prepoznat fenomen, u kategoriji nasilja u školi.

## Oblici i obilježja nasilja među nastavnicima

U literaturi se općenito nasilje opisuje kao spektar zlonamjernih postupaka, a kad je riječ o nasilju među nastavnicima izdvajaju se dvije skupine: a) *nasilne aktivnosti usmjerene na osobnost, ugled i privatni život kolega* i b) *nasilne aktivnosti povezane s poslom, odnosno napadi na kvalitetu rada žrtve* (Einarsen i sur., 2020; Matthiesen i Einarsen, 2007).

Nastavnici mogu od svojih kolega doživjeti *fizičke napade*, kao što su guranje, povlačenje, udaranje rukama, predmetima i sl. (Moreti i sur., 2023; Sklirou i Papakonstantinou, 2022). Scheeler i sur. (2022) su utvrdili da je 5,8 % nastavnika u svojim školama doživjelo od kolega fizičko nasilje ili prijetnje fizičkim nasiljem, a njih 15,1 % fizičko zastrašivanje, uzurpiranje osobnog prostora i blokiranje puta i sl. Drugi su nastavnici doživjeli i teže oblike nasilja, kao što je gađanje predmetima, bacanje škara prema njima (0,3 %) i sl. (McMahon i sur., 2023). No ovi oblici izravnog nasilja rjeđe se događaju jer su vidljiviji, lako ih je dokazati, pa se počinitelji suzdržavaju jer mogu očekivati osudu drugih kolega i ozbiljne sankcije, što može ugroziti njihov ugled, a u konačnici i karijeru.

Čini se da su među nastavnicima frekventniji različiti oblici *verbalnog nasilja* (vrijeđanje, ponižavanje, nazivanje pogrdnim imenima, vikanje, ismijavanje njihovih fizičkih i karakternih osobina i sl.). U kvalitativnom istraživanju koje su proveli Moreti i sur. (2023) većina ispitanih nastavnika je potvrdila da verbalno nasilje od kolega doživljavaju svakodnevno, a osobito štetnim i nedopustivim smatraju vrijeđanje i

sramoćenje pred učenicima ili pred drugim ljudima (roditelji učenika, ravnatelj i sl.) na javnim sastancima. Potvrđuju to i rezultati kvantitativnih istraživanja u kojima je utvrđeno da je 32,4 % nastavnika doživjelo od svojih kolega vikanje, a njih 37,6 % ponižavanje i ismijavanje (Scheeler i sur., 2022), 13,5 % verbalno zastrašivanje, 8,3 % opscene primjedbe i sl. (McMahon i sur., 2023).

Manje je prepoznao uglavnom neizravno, sofisticirano, *relacijsko nasilje* koje je usmjereno na uništavanje odnosa i socijalne pozicije kolege. Šireći neistine, glasine, tračeve i sl., te motivirajući druge da im pomognu u tim aktivnostima, počinitelji nastoje ostati nepoznati, nevidljivi, što im omogućava činjenje osobito štetnog oblika nasilja koje ostavlja razorne posljedice. U spomenutom istraživanju Scheeler i sur. (2022) su utvrdili da je više od polovine (54,9 %) ispitanih nastavnika doživjelo širenje glasina i tračeva o njima, a njih 39,3 % doživjeli su ignoriranje te su bili suočeni s neprijateljskim reakcijama kolega kad su im se približili.

Uz navedene, izravne i neizravne oblike klasičnog nasilja i među nastavnicima se sve učestalije koriste elektronički uređaji (računala, pametni telefoni i sl.) za neželjeno, negativno, zlonamjerno i ponavljano nanošenje boli i štete svojim kolegama s posla (Coyne i sur., 2017; Pouwelse, Mulder i Mikkelsen, 2018). *Elektroničko nasilje* se smatra osobito štetnim zbog mogućeg anonimnog djelovanja počinitelja, trenutnog širenja i širokog virtualnog dosega, te relativno trajne dostupnosti neželjenog sadržaja koji poznati i nepoznati ljudi mogu dopunjavati, komentirati i dijeliti, a sve to može biti posebno bolno i ponižavajuće za žrtvu (Vranjes, Farley, Baillien, 2020). Istraživanja pokazuju da je 1,3 % - 17,7 % žrtava otkrilo da su počinitelji elektroničkog nasilja koje su doživjeli bili njihovi kolege (McMahon i sur., 2023; Oksanen, Celuch, Latikka, Oksa i Savela, 2022). U obrazloženju ovih rezultata treba ponajprije dodati da je teško otkriti počinitelje elektroničkog nasilja, a one žrtve koje su to uspjele, izvijestile su o osjećajima duboke povrijeđenosti i nelagode (Coyne i sur., 2017).

Iako je općenito malo podatak i istraživanja o spolnom nasilju i uznemiravanju, McMahon i sur. (2023) su utvrdili da je 3,2 % ispitanih nastavnika doživjelo ovaj oblik nasilja od svojih kolega iz škole.

U slučajevima nasilja kolega izdvaja se specifična skupina *zlonamjernih postupaka koje se povezuje s obavljanjem posla*, kao što je omalovažavanje mišljenja, postupaka i rezultata rada određenih nastavnika, iznošenje optužbi u vezi nedovoljnog ulaganja napora, nerazumne, neopravdane primjedbe i kritike na rad, manipuliranje ili zadržavanje važnih informacija i materijala neophodnih za posao, preispitivanje prosudbe ili odluka, zadržavanje pozitivnih komentara, pohvala, poticanje žrtve na pogrešku, namjerno izazivanje nesporazuma s drugima i sl., a u svrhu profesionalne diskreditacije i destabilizacije osobe (Bilić, 2016; Desrumaux, Jeoffrion, Bouterfas,

De Bosscher i Boudenghan, 2018; Scheeler i sur., 2022; Sklirou i Papakonstantinou, 2022). U citiranom istraživanju Scheeler i sur., (2022), veliki broj ispitanih nastavnika (67,1 %) je naveo da su im kolege najčešće uskraćivale informacije koje utječu na njihov posao, a njih 35,3 % doživjelo je uporno, zlonamjerno ponavljanje i podsjećanje na njihove greške te kritike na rad.

Izneseni podaci ukazuju na ozbiljne probleme i patnje koje doživljavaju nastavnici od svojih kolega pa se opravdano nameće pitanje koji čimbenici tome doprinose.

## **Čimbenici koji pridonose nasilju među nastavnicima**

U objašnjenju nasilničkog ponašanja na radnom mjestu u relevantnoj literaturi se ističe da a) individualne dispozicije, odnosno osobine žrtava, počinitelja i promatrača, imaju važnu ulogu u nasilju te da b) radni uvjeti (preopterećenost poslom, nepovoljno radno okruženje i sl.) potiču nasilje, pa se ono percipira kao rezultat interakcija individualnih i okolinskih čimbenika (Nielsen i Einarsen, 2018; Özer i Escartín, 2023), koji se u nastavku analiziraju.

### **Individualne osobine sudionika u nasilju**

Kao važni individualni čimbenici u literaturi se često ispituju osobine ličnosti koje se reflektiraju u mislima i ponašanju pojedinca, a povezuju se i s njihovim odnosom prema kolegama na radnom mjestu (Coyne i sur., 2019; Nielsen i Einarsen, 2018; Niven, Ng i Hoel, 2020; O'Farrell, Grimard, Power i Lee, 2021; Özer i Escartín, 2023; Pouwelse i sur., 2018; Zapf i Einarsen, 2020). Stoga u nastavku analiziramo imaju li žrtve i počinitelji te promatrači nasilja specifične karakteristike koje ih razlikuju od drugih koji nisu skloni takvom ponašanju.

### **Individualne osobine počinitelja nasilja nad kolegama**

Prevalencijske studije pokazuju da je u različitim skupinama ispitanika malo samoprijavljenih počinitelja nasilja, odnosno svega 2 % – 9,5 % ispitanih je priznalo da su se ponašali nasilno na svom radnom mjestu (Hauge, Skogstad i Einarsen, 2009; León-Pérez, Escartín i Giorgi, 2021). Iako neki autori navode da su počinitelji horizontalnog nasilja češće muškarci (Scheeler i sur., 2022; Zapf i Einarsen, 2020), drugi zaključuju da su muškarci i žene podjednako skloni nasilnom ponašanju prema kolegama (Ariza-Montes i sur., 2014).

Kao osnovno obilježje počinitelja nasilja prema kolegama u literaturi se navodi da su oni agresivni, fizički i verbalno, neprijateljski nastrojeni i kreativni u nanošenju maksimalne štete žrtvi (Seigne, Coyne, Randall i Parker, 2007). No skloni su i širenju glasina, ocrnjivanju drugih, manipuliranju, dakle i relacijskom nasilju

(Fernández-del-Río, Ramos-Villagrasa i Escartín, 2021). Sumiranjem spoznaja iz literature može se zaključiti da počinitelji ovog oblika nasilja karakterizira okrutnost, zloba, bezobzirnost, bešćutnost, impulzivnost, nestrpljivost, nepovjerljivost, nametljivost, osvetoljubivost, potreba za moći, dominacijom i ponižavanjem drugih (Glas Glasø, Nielsen i Einarsen, 2009; Özer i Escartín, 2023; Seigne i sur., 2007). Nalazi nekih istraživanja pokazuju da počinitelji nasilja nad kolegama postižu visoke rezultate na skalama ekstrovertiranosti i nepoštenja, sadizma, makijavelizma, narcizma i psihopatije (Brotheridge, Lee i Power, 2012; Fernández-del-Río i sur., 2021) a niske na skalama empatije, emocionalne stabilnosti, susretljivosti, poštenja i iskrenosti (Coyne i sur., 2003). Isto tako su počinitelji skloni samouveličavanju, izrazito su zabrinuti za osobni uspjeh i vrlo su kompetitivni (Seigne i sur., 2007). S druge strane sumnjaju u sebe, imaju slab samonadzor, teško podnose kritike, a na svijet gledaju kao na prijeteće mjesto (Brotheridge i sur., 2012; Coyne i sur., 2003). Pokazuju malo brige za mišljenja drugih i manje im je važno da budu prihvaćeni, (Özer i Escartín, 2023; Seigne i sur., 2007).

Priličnu pozornost je izazvao odnos samopoštovanja i nasilja na radnom mjestu, a rezultati istraživanja su kontradiktorni. Neki autori navode da počinitelji imaju nisko (Brotheridge i sur., 2012; Matthiesen i Einarsen, 2007), a drugi da imaju visoko samopoštovanje (Zapf i Einarsen, 2020), ali se slažu da je ono u svakom slučaju nestabilno. Onaj nastavnik koji se osjeća ugroženim od kolege, bilo da se radi o napredovanju, prioritetu za stručno usavršavanje ili dodjeli računala i sl., svim mogućim načinima brani svoju poziciju i počinje maltretirati potencijalnog suparnika, a nasilje je na neki način samoregulacijski mehanizam zaštite njegovog samopoštovanja (Zapf i Einarsen, 2020). U tom kontekstu značajnu ulogu ima i zavist. Zavist se javlja kad jedna nastavnik ima ono što počinitelj želi. Često takvi nastavnici percipiraju sebe kao osobu koja zaslužuje pohvale, najbolje ocjene, najbolje pozicije i nastavnu opremu, najbolji razred, čak i učenike koji su uspješni na natjecanjima i sl., a smatraju da je nepravedno i nepošteno što sve to pripada kolegi kojem zavide. Zapf i Einarsen (2020) navode da je zavist nasilnika jedan od glavnih razloga nasilja. Kako im je cilj zaštititi vlastite interese i poboljšati vlastitu poziciju ili dobiti privilegirani položaja, utjecaj i resurse, a misle da to mogu postići ako oslabe položaj i ugled stvarnog ili potencijalnog suparnika, ne biraju sredstava koja će im omogućiti ostvarivanje njihovog nauma.

Sklonost nasilnom ponašanju povezuje se i uz neugodna i traumatska životna iskustva. Tako su Irski učitelji (N=630) koji su često bili izloženi nasilju ili su mu svjedočili u svojoj obitelji i/ili su ga doživjeli od vršnjaka tijekom školovanja, potvrdili da su bili nasilni prema svojim kolegama na radnom mjestu (Mazzone, Pitsia, Karakolidis i O'Higgins, 2022).

Sami počinitelji nasilja sebe opisuju kao osobe s visokom socijalnom anksioznošću, niskom socijalnom kompetentnošću i niskim samopoštovanjem, ali općenito s visokom agresivnošću (Matthiesen i Einarsen, 2007). Nasilnici ne priznaju svoje nasilničko ponašanje, opravdavaju se da nisu u potpunosti svjesni što rade i kako to utječe na žrtvu, smatraju da je to razuman odgovor na teške situacije, a iznenađeni su, kako kažu, pretjeranim i teško razumljivim reakcijama žrtva (Hauge i sur., 2009). Žrtve najčešće percipiraju kao suparnike koji prijete njihovoj karijeri, a rivalstvo opravdava njihovo nasilno ponašanje koje je nužno zbog zaštite (Özer i Escartín, 2023; Sorrell, 2015). Kad skupno sudjeluju u nasilju, osobito su skloni umanjivanju svojih nedjela, budući da doprinos svakog člana može biti minoran i relativno beznačajan (kao što je ogovaranje, nepozdravljivanje, ne prenošenje informacija i sl.).

## Individualne osobine žrtava

Znanstvenici su identificirali dvije vrste žrtava nasilja na radnom mjestu a) submisivne i b) provokativne žrtve, koje ćemo u nastavku i analizirati.

a) **Submisivne žrtve** su sklone podčinjavanju u interpersonalnim odnosima, poslušne su, pokorne i podložne mišljenju, zahtjevima i očekivanjima drugih. One izgledaju kao slabe i ranjive osobe, sklone izbjegavanju, a kad su napadnute reagiraju povlačenjem pa ih drugi percipiraju kao „lake mete“ (Zapf i Einarsen, 2020). Takav pasivni odgovor često ohrabruje potencijalne počinitelje i produžava spiralu gubitaka, a žrtva postaje sve osjetljivija na viktimizaciju (O'Farrell i sur., 2021).

Iskustvena je činjenica da svi nastavnici mogu biti žrtve nasilja svojih kolega, a u literaturi nema dosljednih podataka jesu li češće žrtve žene ili muškarci (Sklirou i Papakonstantinou, 2022). Kad je riječ o dobi nalazi istraživanja su također nekonzistentni, neki su utvrdili da su žrtve obično mlađe dobi, a drugi da su žrtve starije osobe (Ariza-Montes i sur., 2014; López-Vílchez i sur., 2024). No vjerojatnije je da će žrtve nasilja biti nastavnici s manje radnog iskustva i oni koji nemaju stalni ugovor o radu, koji rade u osnovnim školama, te predane osobe s višim stupnjem obrazovanja npr. doktori znanosti (Scheeler i sur., 2022; Sklirou i Papakonstantinou, 2022).

Zapf i Einarsen (2020) sugeriraju da se razlozi nasilja na radnom mjestu te mogući čimbenici koji izazivaju agresivno ponašanje drugih, povezuju s osobinama žrtava, a gotovo sve studije koje su oni uključili u analizu pronašle su pozitivnu povezanost između neuroticizma, odnosno niske emocionalne stabilnosti žrtava i njihove izloženosti nasilju. To potvrđuju i rezultati meta-analize koju su proveli Nielsen, Glasø i Einarsen (2017), a pokazuju da je ukupna izloženost nasilju na radnom mjestu pozitivno povezana s neuroticizmom i negativno, ali nisko s ekstraverzijom, ugodnosti i savjesnosti. Sumiranjem spoznaja o karakteristikama žrtva O'Farrell i sur. (2021) navode da se sklonost negativnim afektima (averzivna raspoloženja,

ljutnja, strah, uključujući anksiozne i depresivne simptome i sl.) dosljedno povezuju s viktimizacijom. Osobe s visokim razinama negativnog afekta mogu biti percipirane kao zahtjevne ili teške, što ih često dovodi u ulogu žrtve, a oni sami češće se prisjećaju negativnih događaja i stvaraju nepovoljne okolnosti, pa tako doprinose razvoju problema ili sukoba na poslu.

U literaturi je posebno analizirano samopoštovanje žrtava. Charilaos i sur. (2015) su na uzorku (N=265) nastavnika osnovnih i srednjih škola, utvrdili negativnu korelaciju između izloženosti nasilju i samopoštovanja ( $r = -0,36$ ), te pozitivnu povezanost sa stresom ( $r = 0,41$ ), anksioznošću i depresijom ( $r = 0,39$ ). Zaključno se može reći da su češće žrtve nasilja nastavnici s niskim samopouzdanjem i samopoštovanjem, općenito negativnom slikom o sebi, niskim socijalnim kompetencijama i izraženom anksioznošću i depresijom, te oni koji su preosjetljivi, sumnjičavi i imaju probleme u suočavanju s teškim situacijama (Matthiesen i Einarsen, 2007; O'Farrell i sur., 2021; Zapf i Einarsen, 2020). Međutim O'Farrell i sur. (2021) upozoravaju na mehanizam obrnute kauzalnosti, odnosno da nastavnici koji su bili žrtve, tijekom vremena mogu razviti negativni afekt, pa mogu postati nervozniji, napetiji, anksiozniji, depresivniji, a viktimizacija može smanjiti njihovo samopoštovanje, samopouzdanje i sl. Iako žrtve mogu vlastitim ponašanjem pridonijeti negativnim reakcijama kolega, veliki je broj slučajeva kad žrtva nije učinila ništa što bi moglo razumno opravdati ponašanje počinitelja, pa Nielsen i sur. (2022) upozoravaju na „predatorsko zlostavljanje“.

Osobito su zanimljive profesionalne karakteristike nastavnika koje se povezuju s viktimizacijom. U literaturi se ističe da su žrtve nasilja na radnom mjestu u odnosu na svoje kolege, često odgovornije, točnije, poštenije, savjesnije, uspješnije, stručnije, ističu se svojim mišljenjem, vrijednostima i metodama rada, sklone su poštivanju pravila i više orijentirane na postignuće (Coyne, Seigne i Randall, 2000; Tretyak, 2022; Zapf i Einarsen, 2020). A promatrači nasilje žrtve opisuju kao suosjećajne i ljubazne osobe (Sorrell, 2015). Zbog svega navedenog neke kolege ih doživljavaju kao prijatnu njihovom samopoštovanju, ugledu i uspjehu, te percipiraju kao suparnike (Tretyak, 2022; Zapf i Einarsen, 2020). Coyne i sur. (2000) su utvrdili da navedene osobine snažno predviđaju zašto takve osobe postaju žrtve.

S druge strane, žrtve često inzistiraju na svome i pretjerano su kritične, te imaju poteškoća u prihvaćanju perspektive i razumijevanja drugih, a to može poticati negativne reakcije prema njima (Zapf i Einarsen, 2020). Čini se da se neki nastavnici ne znaju obraniti i ne znaju upravljati neizbježnim sukobima na poslu, pa ih se percipira kao prirodne žrtve (Zapf i Einarsen, 2020). No kad dožive nasilje same žrtve smatraju da su uzrok tome neke njihove karakteristike ili mane, i da su zaista drugačije od svojih kolega, što rezultira osjećajem krivnje, samooptuživanjem, gubitkom

samopoštovanja i osjećajem bespomoćnosti (O'Farrell i sur., 2021), a čak njih 33 % smatra da nisu sposobne nositi se sa sukobima (prema Zapf i Einarsen, 2020).

### **b) Provokativne žrtve**

Za razliku od submisivnih žrtva, provokativne žrtve doživljavaju nasilje, ali ga i čine, pa se često nazivaju i počinitelji-žrtve. U ranije spomenutom istraživanju koje su proveli Matthiesen i Einarsen (2007) utvrđeno je da se 21% sudionika deklariralo kao provokativne žrtve. Njih karakterizira nisko samopoštovanje i niska socijalna kompetencija, ali i visoka agresivnost, čak su često agresivnije od samih počinitelja (Matthiesen i Einarsen, 2007). Uz to provokativne žrtve imaju visoku razinu maki-javelizma, narcisoidnosti, a obadvije izdvojene karakteristike snažno su povezane s agresivnim tendencijama i zlonamjernim ponašanjem prema drugima (O'Farrell i sur., 2021). Uz to provokativne žrtve imaju tzv. abrazivnu osobnost, koju karakterizira neosjetljivost i nemilosrdno ponašanje (Zapf i Einarsen, 2020), te neprijateljski stil i sklonost okrivljavanju drugih za svoje postupke (O'Farrell i sur., 2021). Takve osobe često pokazuju stavove, emocije i ponašanja koja stvaraju napetost ili izazivaju sukobe, a to njihove kolege percipiraju kao ometajuće, prijeteće ili neprijateljsko op-hođenje koje provocira agresivnu reakciju ili vodi prema eskalaciji sukoba (O'Farrell i sur., 2021). Nakon doživljenog nasilja, provokativne žrtve se osjećaju ugroženo i nepoštovano, a kako bi kompenzirale te negativne osjećaje mogu se okrenuti osveti koju doživljavaju kao način da smanje mučne osjećaje nepravde i da se oslobode frustracije. U školskom kontekstu frustracija je često uzrokovana i preprekama u postizanju osobnih ciljeva, što dovodi do agresivnosti prema kolegama, ali ne iskaljuju se nužno na onima koji im otežavaju postizanje uspjeha, nego češće na onima koji su manje moćni, a dostupni. No u virtualnom svijetu provokativne žrtve će započinjati nasilje, ali i uzvraćati onima kojima se ne bi usudili uzvratiti u školi. Što se više osjećaju ugroženima njihovi su odgovori nasilniji (Zapf i Einarsen, 2020). Iako je njihovo ponašanje najčešće potaknuto potrebom za samozaštitom, njihova sklonost protua-gresiji dodatno raspiruje postojeći sukob i produžava spiralu nasilja (O'Farrell i sur., 2021). Zanimljivo je da je 50 % provokativnih žrtava navelo da su tijekom odrastanja bili nasilni prema vršnjacima, te da su tijekom svog radnog vijeka doživjeli nasilje na svojim radnim mjestima, a što ukazuje na cijeloživotni obrazac uključenosti u nasilje. Pa se čini da su provokativne žrtve sklone oponašati iste nasilne radnje koje su same prethodno doživjele ili činile.

### **Promatrači**

Nasilje na radnom mjestu se najčešće percipira ka interakcija između žrtve i po-činitelja, a zanemaruje se da 50 – 80 % zaposlenika svjedoči nasilju nad kolegama, odnosno više je promatrača nego nasilnika i žrtava (Coyne i sur., 2019; Hellemans,

Dal i Casini, 2017; Niven i sur., 2020; Pouwelse i sur., 2018). Ako promatrači stanu na stranu žrtve, pruže joj pomoć i podršku, suprotstave se počinitelju ili potraže pomoć (drugih kolege, ravnatelja) oni mogu spriječiti nastavak ili eskalaciju nasilja. Suprotno tome, ako odluče ignorirati ono čemu svjedoče ili stanu na stranu počinitelja tako da ga podržavaju ili mu konkretno pomažu, mogu omogućiti da se nasilje nastavi, pa čak i pojača (Niven i sur., 2020).

Kolege koje se zauzimaju za žrtvu i pomažu joj nazivaju se i braniteljima. Oni se aktivno i konstruktivno suprotstavljaju počinitelju, proaktivno podržavaju žrtvu (Paull, Omari i Standen, 2012). Za žrtvu se najčešće zauzimaju javno ili govore u njeno ime, pružaju joj podršku i konkretnu pomoć i savjete te se suprotstavljaju nasilnom kolegi i upozoravaju ga na moguće posljedice za takvo ponašanje. Primjerice, kad u zbornici većina nastavnika ogovara ili ismijava jednog kolegu, ovaj tip branitelja otvoreno kaže kako je takvo ponašanje nekorektno i neprihvatljivo.

U svim školama ima i dio onih nastavnika koji reagiraju pasivno-konstruktivno, odnosno potihom podržavaju žrtvu, ali joj stvarno ne pomažu (Paull i sur., 2012). Svjesni su problema s kojim se žrtva suočava, suosjećaju s njom, spremni su je saslušati, ali joj ne pružaju konkretnu pomoć, eventualno kažu da im je žao i tako zapravo ublažavaju osobni osjećaj krivnje zbog neinterveniranja.

Nastavnici koji se svrstavaju na stranu počinitelja nisu primarni izvori agresija, ali ni promatrači u doslovnom smislu, oni imaju itekako važnu ulogu u nasilju. Skloni su otvorenom izražavanju negativnih stajališta o žrtvi, a podržavaju ponašanje počinitelja ili se s njime udružuju, informiraju ga, savjetuju ili kreiraju pogodne situacije u kojima počinitelj i žrtva dolaze u sukob (Pouwelse i sur., 2018), dakle ponašaju se aktivno-destruktivno i postaju supočinitelji (Paull i sur., 2012).

Neki nastavnici su svjesni nasilja i njegovih negativnih učinaka, ali ga ignoriraju, samo promatraju sa sigurne udaljenosti, negiraju odgovornost i ponašaju se pasivno-destruktivno, a Paull i sur. (2012) navode da su takve aktivnosti gore i od samog nasilja. Pouwelse i sur. (2018) spominju i one destruktivne promatrače koje nazivaju kameleonima koji ponekad žrtvi ili počinitelju nude pomoć, ponekad je uskraćuju, ovisno o svojim interesima. Oni to ne čine iz autentičnih, nego iz osobnih ili političkih razloga, pa mogu imati različite uloge u različitim okolnostima. (Paull i sur., 2012).

Na ponašanje promatrača mogu utjecati *emocionalne reakcije i njihove kognitivne procjene situacije*. Tako nastavnici koji zbog svjedočenje nasilju dožive ljutnju ili bijes vjerojatnije je da će se ponašati aktivno-konstruktivno i zauzeti za žrtvu, a oni koji u istoj situaciji osjete zadovoljstvo zbog viktimizacije kolege, skloniji su se priključiti počinitelju i djelovati destruktivno (Niven i sur., 2020). Strah, kao emocija

koja je općenito usmjerena na izbjegavanje i povlačenje, podupire obrasce pasivo-destruktivnog ponašanja i u situacijama nasilja među kolegama (Pouwelse i sur., 2018). Nastavnici strahuju od povezivanja sa žrtvom koja je stigmatizirana i od moguće koviktimizacije, a to smanjuje njihove šanse da se ponašaju prosocijalno i aktivno zauzmu za kolegu u nevolji. S druge strane odsustvo straha od posljedica koje se odnose na pomaganje žrtvi važan je prediktor stvarnog pomažućeg ponašanja. Neki se namjerno ne žele uključivati u tuđe poslove i probleme, jer smatraju da mogu biti od male pomoći žrtvi, ako i sami postanu žrtve (Paull i sur., 2012). Globalno je sve očiti-je, osobito u virtualnom prostoru, ignoriranje nasilja i patnji kolega, te ograničavanje djelovanja u pokušaju zaštite vlastite dobrobiti i sigurnosti (Pouwelse i sur., 2018).

Reakcija nastavnika ovisi i o procjeni težine događaja kojem svjedoče, odnosno o percepciji koliko nasilje ugrožava žrtvu (Coyne i sur., 2019; Desrumaux i sur., 2018; Hellemans i sur., 2017; Niven i sur., 2020). Klasični, izravni oblici nasilja se percipiraju kao ozbiljniji, očigledniji, manje podložni pogrešnom tumačenju, suprotni društvenim pravilima i normama, pa je izglednija i intervencija promatrača (Coyne i sur., 2019). Desrumaux i sur. (2018) utvrdili su da su promatrači pokazali visoku razinu suosjećanja prema žrtvi kad je čin nasilja bio težak, a što je nasilje bilo ozbiljnije to su bile snažnije negativne emocije prema nasilniku, a pozitivne emocije prema žrtvi. No u slučajevima elektroničkog nasilja, njegova prikrivena priroda može ugroziti procjenu ozbiljnosti, a to otežava empatijsko razumijevanje i smanjuje odgovornost pa je manje vjerojatno da će promatrači podržati žrtvu, osobito kad se radi o kolegama koje dovoljno ne poznaju (Coyne i sur., 2019).

Reakcije ovisi i o odnosu promatrača prema žrtvi i počinitelju. Ako promatrač zavidi žrtvi ili njihov odnos karakterizira rivalstvo, veća je vjerojatnost da će se i u situacijama nasilja prema njoj ponašati destruktivno (Niven i sur., 2020). Međutim ako je promatrač u prijateljskom odnosu sa žrtvom, veća je vjerojatnost da će je podržati. Isto tako kad promatrač percipira počinitelja kao prijatelja ili člana svoje grupe (neformalne ili su sustručnjaci i sl.) veća je vjerojatnost da će ga poduprijeti.

Nadalje, vjerojatnije je da će nastavnici koji promatraju nasilje priskočiti u pomoć kolegama, ako vjeruju da bi njihove reakcije mogle biti učinkovite, odnosno ako osjećaju da mogu uspješno intervenirati (Hellemans i sur., 2017). Suprotno tome, percepcija niske samoučinkovitost može smanjiti namjeru promatrača da pomognu žrtvama, a što se objašnjava njihovim strahom od neuspjeha i od nepovoljnih reakcija drugih (Pouwelse i sur., 2018). Pretpostavka da će pojedinci koji imaju razvijene moralne osobine jače reagirati na nepravdu, a što rezultira njihovom podrškom žrtvi (Pouwelse i sur., 2018). Hellemans i sur. (2017) tvrde da visoka razine moralnog senzibiliteta, može predvidjeti pojavu pomažućeg ponašanja bolje od drugih čimbenika.

## Kontekstualni čimbenici

Budući da je nasilje na radnom mjestu složena pojava u složenom okruženju (Hodgins i sur., 2024), bilo kakvo monokauzalno objašnjenja ovog fenomena malo je vjerojatno (Zapf i Einarsen, 2020). Kako bismo bolje razumjeli pojavu i prevalenciju nasilja među nastavnicima potrebno je sagledati širi društveni kontekst te okolnosti i uvjete u školskom okruženju koji mogu utjecati na nasilje.

### Širi društveni kontekst u kojem se događa nasilje među nastavnicima

Suvremeno društvo se često opisuje kao društvo rizika kojeg karakteriziraju brze promjene i neizvjesne posljedice, a što je ostavilo ozbiljni trag i na odnose među nastavnicima.

Zadnjih godina došlo je do brojnih društvenih i brzih organizacijskih promjena, osobito su različite reforme, nametnule nastavnicima nove dužnosti i odgovornosti (nove tehnologije, promjene kurikulumu, i sl.), što je intenziviralo njihovo radno opterećenje (Acquadro Maran i Begotti, 2020; Hodgins i sur., 2024). Preopterećenje može dovesti do napetih situacija i između nastavnika, te rezultirati nasiljem.

S druge strane došlo je do promjene društvenog statusa nastavnika. Sve je izraženiji opći nedostatak poštovanja prema nastavnicima i razumijevanja prema poslu koji obavljaju, imaju sve manje socijalne podrške u svojim školama i izvan njih. Među razlozima koji ugrožavaju status nastavnika Hodgins i sur. (2024) navode zloćudni utjecaj neoliberalnih vrijednosti i njihove primjene u školstvu. Spomenute vrijednosti promoviraju individualizam, neovisnost, slobodu, zanemarujući red, poštovanje, autoritet i sl., a sve je to učinilo nastavnike ranjivijima na nasilje. Uz to se u školama sve češće zagovara, prihvaća i promovira konkurentnost, odnosno okruženje postaje izrazito natjecateljsko. Nastavnici, u potrazi za izvrsnosti, međusobno se često bezobzirno natječu za priznanja, sudjelovanje u projektima, za neophodnu opremu za održavanje nastave (računala i sl.), za odlaske na stručno usavršavanje i za napredovanje i sl. Zbog toga su spremni sabotirati i onemogućiti svoje kolege koji imaju slične aspiracije, a koji otežavaju ostvarivanje njihovih ciljeva. Ariza-Montes i sur. (2016) navode da kompetitivnost, borba za napredovanje i sl. kreiraju pogodno tlo za pogoršavanje radnih odnosa s kolegama i stvaraju uvjete za nasilničko ponašanje.

Pretpostavlja se da će pogoršanju odnosa doprinijeti i ocjenjivanje nastavnika. Kvalitetu nastavnikovog rada teško je objektivno izmjeriti, a ocjene ovise o odnosima s kolegama i nadređenima, pa su visoka očekivanja u kombinaciji s nejasnim kriterijima uspješnosti i odlukama koje se često donose proizvoljno, potencijalni pokretači nasilja među nastavnicima (Ariza-Montes i sur., 2016).

Nastavnici se dnevno bore sa smanjenom motivacijom učenika i njihovim različitim prohtjevima, povećanim nezadovoljstvom roditelja i sve lošijom suradnjom s njima, kontinuiranim evaluiranjem njihovog rada, neadekvatnom obrazovnom opremom, niskim primanjima i sl. Uz to se žale i na ideološke sukobe, profesionalno suparništvo, osobne animozitete, igre moći, antipatiju među kolegama i sl. (Ariza-Montes i sur., 2016).

## Školski kontekst i nasilje među kolegama

U literaturi se navodi da neki organizacijski čimbenici kao što je preopterećenost poslom, organizacijske promjene, nesigurnost posla, stil vođenja škole, školska klima i kultura i sl. mogu povećavati izgleda za nasilje među kolegama (Ariza-Montes i sur., 2014; 2016).

Posao nastavnika je intelektualno i emocionalno zahtjevan, oni se dnevno suočavaju s kompleksnim zadacima poučavanja i proširivanja znanja (nove metode rada i pristupa učenicima i sl.), kvantitativno i kvalitativno su izloženi znatnom radnom opterećenju koje dovodi do čestih vremenskih pritisaka, tome doprinosi i nepravilna raspodjela radnog vremena, radni ritma (rad u školi i kod kuće, vikendom), pretjerano birokratski zadaci i sl. (López-Vilchez i sur., 2024). Uz to je razvidna neravnoteža između zahtjeva posla i resursa (socijalna podrška, povratne informacije o učinku, autonomija), a to stvara stresne uvjete, izaziva napetost i pogoduje nasilnom ponašanju nekih nastavnika (Özer i Escartín, 2023). Veliki broj nastavnika (68 %) navodi da su izloženi neizdrživom radnom opterećenju dnevno i tjedno (Scheeler i sur., 2022), a oni koji su se žalili na opterećenost poslom, prijavili su više doživljenih i počinjenih djela horizontalnog nasilja (Ariza-Montes i sur., 2014; O'Farrell i sur., 2021).

*Organizacijske promjene* zbog reformi, korekcija u programu ili manjeg broja upisanih učenika, tijekom kojih škola nastavnicima može ponuditi nove zadatke, uvesti nove obveze, stvaraju osjećaj nesigurnosti. Isto tako i relacijske promjene koje mijenjaju kvalitetu i broj interakcija s drugima, osobito ako se nastavnici zbog toga osjećaju izdano i frustrirano, predviđale su kratkoročno i dugoročno počinjenje nasilja na radnom mjestu (Baillien, Griep, Vander Elst i De Witte, 2019). Promjene neke nastavnike potiču na neprijateljstvo i natjecanje što rezultira upotrebom zlonamjernih tehnika za ometanje i uklanjanja konkurenata, a druge na ulaganje više truda što rezultira povećanim obimom posla, i opet stresom i neprimjerenim oblicima ponašanja prema kolegama (Baillien i sur., 2019).

*Stil vođenja škole* dovodi se u vezu s pojavom nasilja među kolegama. Istraživanja pokazuju da se neučinkoviti stilovi vođenja koji se fokusiraju samo na zadatke, a zanemaruju dobrobit nastavnika i nejednako postupaju prema njima, svojim ponašanjem signaliziraju da je nasilje u školi prihvatljivo, stvaraju toksično okruženje

(Scheeler i sur., 2022; Özer i Escartín, 2023). Suprotno tome, u školama u kojima je dominantno transformacijsko vođenje prijavljeno je manje nasilja, vjerojatno stoga što su se uvažavala mišljenja nastavnika čime su se njihovi resursi povećavali i smanjivao stres (Özer i Escartín, 2023).

*Školska kultura i klima* oblikuju ponašanje i stavove nastavnika (Mannix-McNamara i sur. 2021). Škole u kojima se podržavaju zajedljivi načini interakcija i njeguje neprimjereno ponašanje (ogovaranje i sl.), daju implicitno ili eksplicitno podršku onima koji su nasilni, doprinose osjećaju nesigurnosti, negativno utječu na osobni i profesionalni život nastavnika, i olakšavaju nasilje među kolegama (Mannix-McNamara i sur., 2021). Ovakve situacije u kombinaciji s nedostatkom znanja o prevenciji i rizicima te nedostatkom protokola o nasilju, utječu na pogoršavanje uvjeta rada u odgojno-obrazovnim ustanovama što bi moglo povećati i stope prevalencije nasilja među kolegama (López-Vílchez i sur., 2024). S druge strane, negativni odnosi među nastavnicima imaju duboki utjecaj na školsku klimu i kulturu.

## **Posljedice nasilje doživljenog od kolega**

Nastavnici koji su žrtve horizontalnog nasilja, svoje iskustvo percipiraju kao traumatično i stresno, (Acquadro Maran i Begotti, 2020; Sklirou i Papakonstantinou, 2022). Nakon doživljenog klasičnog i elektroničkog nasilja, žrtve pokazuju širok spektar emocionalnih reakcija od osjećaja tuge, nelagode, povrijeđenosti, ljutnje, poniženja, marginalizacije, neki su shrvani, osjećaju se užasno, a mnogi nemoćno, do želje za odmazdom i osvetom (Cassidy, Faucher i Jackson, 2017; Coyne i sur., 2017). Ribeiro i sur. (2022) su na uzorku učitelja (N=200) osnovnih i srednjih škola, utvrdili da je doživljeno fizičko i verbalno nasilje povezano s emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom bez obzira na dob i spol žrtava. Viktimizacija je utjecala na njihovo samopouzdanje, samopoštovanje, sliku o sebi, a mnogi su počeli vjerovati onome što nasilnici govore o njima (Cassidy i sur., 2017). Ghadban, Berkowitz i Enosh (2023) ukazuju i na druge simptome viktimizacije, kao što je sumnja nastavnika u sebe, krivnja, osjećaj razočaranja i sl.

Mnogi od njih, kako navode Charilaos i sur. (2015), u početnoj fazi osjećaju i različite psihosomatske probleme (vrtoglavica, bolovi u trbuhu, bolovi u leđima, glavobolja, umor, znojenje, malaksalost, poremećaji spavanja i sl.). Međutim, učinci nasilja kolega traju dugo nakon što početne patnje prođu, a najčešće se povezuju s negativnim posljedicama na mentalno zdravlje tijekom vremena (Nielsen i Einarsen, 2018). Navedene posljedice su za žrtvu često ozbiljne, a ponekad i tragične (Hellemans i sur., 2017). Veliki broj istraživanja ukazuje na povezanost doživljenog klasičnog i elektroničkog nasilja kolega s anksioznosti i depresijom (Charilaos i sur,

2015; Ghadban i sur., 2023; McMahon i sur., 2023; Vranjes, Farley, Baillien, 2020), te suicidalnim idejama (Cassidy i sur., 2017; Nielsen i Einarsen, 2018), ali i počinjenjem suicida (Charilaos i sur., 2015). Spomenuti problemi mentalnog zdravlja, povezani su s povećanim rizikom od novog nasilja, a doživljeno nasilje predviđa naknadne probleme mentalnog zdravlja (Nielsen i Einarsen, 2018).

Sve navedeno snažno utječe na profesionalni život, odnosno sposobnost žrtve da dobro obavlja svoj posao. Različiti autori ukazuju na negativne profesionalne ishode među nastavnicima koji su iskusili viktimizaciju, primjerice smanjeni radni učinak, izostanak angažmana, pad motivacije, uspješnosti i kreativnosti, nedostatak predanosti, cinizam prema poslu (Ghadban i sur., 2023; Nielsen i Einarsen, 2018; O'Farrell i sur., 2021). Charilaos i sur. (2015) navode da viktimizacija negativno utječe na ponašanje nastavnika, primjećuje se njihova razdražljivost, otuđenost i nedostatak povjerenja, agresivnost, niska sposobnost rješavanja problema, pogoršanje osobnih odnosa itd. Sve navedeno se reflektira na kvalitetu njihovog poučavanja, upravljanje razredom i odnose s učenicima (Acquadro Maran i Begotti, 2020). U istraživanju Sklirou i Papakonstantinou (2022) 68 % sudionika je potvrdilo da odnosi među nastavnicima loše utječu na procese učenja i kvalitetu njihovog odgojno-obrazovnog rada, te na njihov profesionalni ugled.

Acquadro Maran i Begotti (2020) su kod viktimiziranih nastavnika utvrdili značajno nižu razinu zadovoljstva poslom, više razine sagorijevanja (iscrpljenosti, neangažiranosti) i niže razine percipirane samoučinkovitosti, u odnosu na njihove kolege koji nisu bili žrtve. Doživljeno nasilje kolega povezuje se s učestalim izostancima s posla, promjena aspiracija u karijeri i namjerom žrtava da promjene školu ili napuste profesiju (McMahon i sur., 2023; Nielsen i Einarsen, 2018; O'Farrell i sur., 2021). Nasilje kolega radno okruženje čini teškim i nepodnošljivim pa se nastavnici osjećaju ugroženima, a oni koji se brinu za svoju sigurnost vjerojatnije je da će se osjećati demotivirano i češće će napuštati svoju profesiju (Acquadro Maran i Begotti, 2020; Ribeiro i sur., 2022).

Sve navedeno utječe na osobni i obiteljski život te dobrobit nastavnika (Cassidy i sur., 2017; Sklirou i Papakonstantinou, 2022), a rezultira i toksičnom klimom u školi, koja povratno povećava rizik za pojavu različitih problema pa i nasilja među kolegama (Acquadro Maran i Begotti, 2020).

## Zaključak

Neprijateljstvo i nasilje među kolegama u školi je ozbiljan rastući problem, koji pogađa značajan broj nastavnika. S obzirom na visoku prevalenciju i rezultirajuće štetne učinke, ovaj oblik nasilja zaslužuje više pozornosti.

Budući da je cilj ovog pregleda na osnovu recentne literature, identificirati i analizirati oblike i obilježja nasilja među nastavnicima, sistematizirani dokazi o individualnim i kontekstualnim čimbenicima rizika te posljedicama za zdravlje, dobrobit i odgojno-obrazovni rad nastavnika, vjerujemo da to značajno može doprinijeti proširivanju znanstvenih spoznaja o ovom fenomenu te potaknuti istraživanja ovog obliku nasilja u školi. Uz to ovi nalazi bi moglo biti korisni praktičarima i kreatorima politike u procjeni stanja te mogućoj analizi i planiranju aktivnosti na suzbijanju i ovog oblika nasilja u školama, a što je svrha ovoga rada.

Svakako, ključno je pitanje što je neophodno poduzeti da se suzbije horizontalno nasilje. Prioritetno je uvođenje preventivnih mjera fokusiranih na sprječavanje nasilja, a potom i na ublažavanje štetnih ishoda (sekundarna i tercijarna prevencija). Prosvjetne vlasti i škole imaju odgovornost usmjeriti pozornost na odnose u školi, prirediti preporuke kako prevenirati i spriječiti nasilje, pripremiti se i za važne relacijske intervencije te odrediti jasne posljedice za nasilničko ponašanje, u protivnom ono može biti osnaženo. Ravnatelji i stručni suradnici bi aktivno trebali obeshrabrivati sukobe među nastavnicima i poticati ponašanja usmjerena na rješavanje probleme i suradnju, sprječavati pojedince da se nekorektno i nasilno ponašaju prema drugima, te pružiti potrebnu pomoć žrtvama.

Učinkovitost nastavnika, pozitivna školska klima, ali i uspjeh škole u cjelini u velikoj mjeri ovisi o odnosima među kolegama.

## Literatura

- Acquadro Maran, D., & Begotti, T. (2020). A Circle of Violence: Are Burnout, Disengagement and Self-Efficacy in Non-University Teacher Victims of Workplace Violence New and Emergent Risks?. *Applied Sciences*, 10(13), 4595.
- Ariza-Montes, A., Leal-Rodríguez, A. L., & Leal-Millán, A. G. (2016). Workplace bullying among teachers: An analysis from the Job Demands-Resources (JD-R) model perspective. *Journal of occupational and environmental medicine*, 58(8), 818-827.
- Ariza-Montes, J. A., Muniz R, N. M., Leal-Rodríguez, A. L., & Leal-Millán, A. G. (2014). Workplace bullying among managers: A multifactorial perspective and understanding. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(3), 2657-2682.
- Baillien, E., Griep, Y., Vander Elst, T., & De Witte, H. (2019). The relationship between organisational change and being a perpetrator of workplace bullying: A three-wave longitudinal study. *Work & Stress*, 33(3), 211-230.

- Berkowitz, R., Naama Bar-on, N., Tzafrir, S. i Enosh, G. (2022) Teachers' Safety and Workplace Victimization: A Socioecological Analysis of Teachers' Perspective, *Journal of School Violence*, 21(4), 397-412.
- Bilić, V. (2016). Odnosi među nastavnicima. U: V. Bilić i S. Bašić (Ur.), *Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 136-180). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Bjelić Gačeša, D. (2022). Mobbing in the Workplace among Respondents-teachers Employed in Secondary Schools of the City of Požega, Požesko-slavonska County, Republic of Croatia. *Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta JJ Strossmayera u Osijeku*, 38(3-4), 109-131.
- Brotheridge, C. M., Lee, R. T., & Power, J. L. (2012). Am I my own worst enemy? The experiences of bullying targets who are also aggressors. *Career Development International*, 17(4), 358-374.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2017). Adversity in university: Cyberbullying and its impacts on students, faculty and administrators. *International journal of environmental research and public health*, 14(8), 888.
- Charilaos, K., Michael, G., Chryssa, B. T., Panagiota, D., George, C. P., & Christina, D. (2015). Validation of the Negative Acts Questionnaire (NAQ) in a sample of Greek teachers. *Psychology*, 6(01), 63.
- Coyne, I., Farley, S., Axtell, C., Sprigg, C., Best, L., & Kwok, O. (2017). Understanding the relationship between experiencing workplace cyberbullying, employee mental strain and job satisfaction: A dysempowerment approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(7), 945-972.
- Coyne, I., Gopaul, A. M., Campbell, M., Pankász, A., Garland, R., & Cousans, F. (2019). Bystander responses to bullying at work: The role of mode, type and relationship to target. *Journal of Business Ethics*, 157, 813-827.
- Coyne, I., Seigne, E., & Randall, P. (2000). Predicting workplace victim status from personality. *European journal of work and organizational psychology*, 9(3), 335-349.
- Desrumaux, P., Jeoffrion. C., Bouterfas, N., De Bosscher. S. and Boudenghan, M. C. (2018) Workplace bullying: How do bystanders' emotions and the type of bullying influence their willingness to help? *Nordic Psychology*, 70(4). 259-277.
- Einarsen, S. V., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2020). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. In *Bullying and harassment in the workplace* (pp. 3-53). CRC press.
- Fahie, D., & Devine, D. (2014). The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 235-252.
- Fernández-del-Río, E., Ramos-Villagrasa, P. J., & Escartín, J. (2021). The incremental effect of Dark personality over the Big Five in workplace bullying: Evidence from perpetrators and targets. *Personality and individual differences*, 168, 110291.
- Ghadban, M., Berkowitz, R., & Enosh, G. (2023). Teachers' Workplace Victimization, Job Burnout, and Somatic and Posttraumatic Symptoms: A Structural Equation Modeling Examination. *Education Sciences*, 13(2), 179-194.
- Glasø, L., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2009). Interpersonal problems among perpetrators and targets of workplace bullying. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(6), 1316-1333.

- Hauge, L. J., Skogstad, A. and Einarsen, S. (2009) Individual and situational predictors of workplace bullying: Why do perpetrators engage in the bullying of others? *Work & Stress*, 23(4), 349-358.
- Hellemans, C., Dal Cason, D. and Casini, A. (2017) Bystander helping behavior in response to workplace bullying. *Swiss Journal of Psychology*, 76, 135-144.
- Hodgins, M., Kane, R., Itzkovich, Y., & Fahie, D. (2024). Workplace Bullying and Harassment in Higher Education Institutions: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), 1-19.
- Kane, K., & Montgomery, K. (1998). A framework for understanding dysempowerment in organizations. *Human Resource Management*, 37(3-4), 263-275.
- León-Pérez, J. M., Escartín, J., & Giorgi, G. (2021). The presence of workplace bullying and harassment worldwide. U P. D’Cruz, E. Noronha, G. Notelaers, C. Rayner (Eds.), *Concepts, approaches and methods*. Handbooks of workplace bullying, emotional abuse and harassment, 1, 55-86.
- López-Vílchez, J. J., Grau-Alberola, E. i Gil-Monte, P. R. (2024). Is There a Single Profile of a Victim of Workplace Bullying? The Prevalence of Workplace Bullying in the Educational Sector in Spain and Its Consequences for Teachers’ Health. *Social Sciences*, 13(8), 413.
- Mannix-McNamara, P., Hickey, N., MacCurtain, S. i Blom, N. (2021). The dark side of school culture. *Societies*, 11(3), 1-19.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2007). Perpetrators and targets of bullying at work: Role stress and individual differences. *Violence and victims*, 22(6), 735-753.
- Mazzone, A., Pitsia, V., Karakolidis, A., & O’Higgins Norman, J. (2022). Bullied, bystanders, and perpetrators in the workplace: The role of empathy in teachers and school leaders’ experiences. *Psychology in the Schools*, 59(3), 515-534.
- McMahon, S. D., Swenski, T., Bare, K., Valido, A., Asad, S., Reddy, L. A., Astor, R. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Martinez, A., Worrell, F. C., & Knapp-Fadani, M. (2023). Teacher-directed violence and anxiety and stress: Predicting intentions to transfer and quit. *School Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/spq0000595>
- McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M., & Bare, K. (2024). Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0001348>
- Moreti, M. M., Kgomotso, M. L., & Khashane, M. S. (2023). The Nature of Teacher-On-Teacher Violence And the Absence of Administrative Support: Creating Adequate Awareness of the Phenomenon. *Russian Law Journal*, 11(3), 3026-3037.
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. V. (2018). What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and violent behavior*, 42, 71-83.
- Nielsen, M. B., Finne, L. B., Parveen, S., & Einarsen, S. V. (2022). Assessing workplace bullying and its outcomes: The paradoxical role of perceived power imbalance between target and perpetrator. *Frontiers in psychology*, 13, 907204.

- Nielsen, M. B., Glasš, L., & Einarsen, S. (2017). Exposure to workplace harassment and the Five Factor Model of personality: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 104, 195-206.
- Niven, K., Ng, K., & Hoel, H. (2020). The bystanders of workplace bullying. In S.V. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace. Theory, research and practice* (pp. 385-408), CRC Press.
- O'Farrell, C., Grimard, C. M., Power, J. L. & Lee, R. T. (2018). Targets of Workplace Bullying and Mistreatment: Helpless Victims or Active Provocateurs? In D'Cruz, P., Noronha, E., Baillien, E., Catley, B., Harlos, K., Hogh, A., & Mikkelsen, E. G. (eds), *Pathways of Job-related Negative Behaviour* (297-336). Singapore: Springer Nature Pte Ltd.
- Oksanen, A., Celuch, M., Latikka, R., Oksa, R., & Savela, N. (2022). Hate and harassment in academia: the rising concern of the online environment. *Higher Education*, 84(3), 541-567.
- Özer, G., & Escartín, J. (2023). The making and breaking of workplace bullying perpetration: A systematic review on the antecedents, moderators, mediators, outcomes of perpetration and suggestions for organizations. *Aggression and violent behavior*, 69, 1-16.
- Paull, M., Omari, M. and Standen, P. (2012) When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50(3), 315-366.
- Pouwelse, M., Mulder, R. i Mikkelsen, E. G. (2018) The role of bystanders in workplace bullying: An overview of theories and empirical research. In P. D'Cruz, E. Noronha, E. Baillien, B. Catley, K. Harlos, A. Hogh and E. G. Mikkelsen (eds.), *Handbooks of workplace bullying, emotional abuse and harassment: Pathways of job-related negative behaviour* (Vol. 2). Singapore: Springer.
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Martins, J. T., Moreira, A. A. O., Galdino, M. J. Q., Lourenço, M. D. C. F. H., & Dalri, R. D. C. D. M. B. (2022). Association between burnout syndrome and workplace violence in teachers. *Acta paulista de enfermagem*, 35, eAPE01902.
- Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 7-30.
- Russo, A., & Popovic, T. (2016). Agresivnost na radnom mjestu: sekundarna analiza istraživačke prakse u Hrvatskoj. *Sigurnost*, 58(2), 121-135.
- Scheeler, C. M., Markelz, A., Taylor, J. C., Deshpande, D. S., & Wolfe, P. (2022). Teacher workplace bullying: how pervasive is the problem?. *Teacher Education and Special Education*, 45(2), 123-140.
- Seigne, E., Coyne, I., Randall, P., & Parker, J. (2007). Personality traits of bullies as a contributory factor in workplace bullying: An exploratory study. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 10(1), 118-132.
- Sklirou, S. i Papakonstantinou, A. A. (2022). Aggressive Behaviors among Primary School Teachers and Their Impact on Their Teaching, Well-Being, and Relationships. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(6), 68-75.
- Sorrell, D. A. (2015). Workplace bullying in education. *Journal of bullying and social aggression*, 1(2), 35-59.
- Tretyak, O. (2022). Negative effects of mobbing among primary school teachers. *Science-Rise: Pedagogical Education*, 5 (50), 23-27.

- Vranjes, I., Farley, S., & Baillien, E. (2020). Harassment in the digital world: Cyberbullying. In S.V. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper i B. Raton *Bullying and Harassment in the Workplace* (pp. 409-433). CRC Press.
- Zapf, D., & Einarsen, S. V. (2020). Individual antecedents of bullying: Personality, motives and competencies of victims and perpetrators. In S.V. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper i B. Raton *Bullying and Harassment in the Workplace* (pp. 269-303). CRC press

## Hostile and Violent Behaviour of Teachers Towards Their Colleagues in School

### Abstract

Although various types of violence exist and are widespread in modern schools, little is said or known about violence among teachers.

Therefore, the purpose of this paper is to draw attention to the occurrence and progression of violence among school teachers and, based on literature, to identify and analyse the manifestations and characteristics and to systematise evidence on risk factors and consequences.

Recent prevalence studies analysed in the introduction suggest that overall peer violence, as well as its individual forms (physical, verbal, relational and cyberbullying, as well as violent activities related to work, i.e., attacks on the quality of the victim's work), represent a growing, serious problem in schools. Therefore, individual (traits of victims, perpetrators and observers) and contextual risk factors (broader social context and circumstances and conditions in the school) that contribute to or can predict violence have been systematised. Lack of consideration and respect among colleagues often escalates into violence, resulting in the perception of subjective stress and negative affective reactions (sadness, anger, humiliation, etc.) and serious consequences for the physical and mental health (anxiety, depression, etc.) of victims, which is reflected in their personal and professional lives and educational work, ultimately strongly contributing to a toxic atmosphere in schools.

In conclusion, it is pointed out that more attention should be paid to relationships between teachers, and preventive activities should be undertaken to combat this type of violence, as well as to create necessary recommendations, protocols and regulations.

**Keywords:** consequences of violence; horizontal violence; relationships between teachers; risk factors; victims.