
DIJETE I OBITELJ U SUVREMENOM DRUŠTVU

CHILD AND FAMILY IN CONTEMPORARY SOCIETY



Časopis za promicanje prava djeteta i zaštitu obitelji Pravnog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Journal for the promotion of children's rights and family protection of the Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

DIJETE I OBITELJ U SUVREMENOM DRUŠTVU

CHILD AND FAMILY IN CONTEMPORARY SOCIETY

Časopis za promicanje prava djeteta i zaštitu obitelji Pravnog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Journal for the promotion of children's rights and family protection of the Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

ISSN 3043-8535 (Online)

Izdavač / Publisher	Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Stjepana Radića 13 31 000 Osijek Hrvatska Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek Stjepana Radića 13 31 000 Osijek Croatia
Adresa Uredništva / Editorial Board address	Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Stjepana Radića 13 31 000 Osijek Hrvatska Telefon: +385 (0)31 224 500 Mrežne stranice: https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/dijeteiobitelj/index E-pošta: dijeteiobitelj@pravos.hr Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek Stjepana Radića 13 31 000 Osijek Croatia Phone: +385 (0)31 224 500 Web: https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/dijeteiobitelj/index E-mail: dijeteiobitelj@pravos.hr
Glavne urednice / Editors in Chief	Izv. prof. dr. sc. Nataša Lucić (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska) Prof. dr. sc. Branka Rešetar (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska) Prof. dr. sc. Silvija Ručević (Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska) Nataša Lucić, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia) Branka Rešetar, Ph.D., Full Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia) Silvija Ručević, Ph.D., Full Professor (Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia)
Izvršni urednik / Executive Editor	Matko Guštin, mag. iur. (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska) Matko Guštin, Master of Laws (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia)
Tehnički urednik / Technical Editor	Dražen Dujak, mag. informatol. (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska) Dražen Dujak, Master of Library and Information Science (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia)

Urednički odbor / Editorial Board	Prof. dr. sc. Josip Berdica (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), prof. dr. sc. Katarina Dodig Čurković (Medicinski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), izv. prof. dr. sc. Dunja Duić (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), izv. prof. dr. sc. Tomislav Franić (Medicinski fakultet Sveučilišta u Splitu, Split, Hrvatska), izv. prof. dr. sc. Barbara Herceg Pakšić (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), doc. dr. sc. Dubravka Papa (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), izv. prof. dr. sc. Višnja Lachner (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), izv. prof. dr. sc. Katarina Marošević (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), prof. dr. sc. Daniela Šincek (Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska), izv. prof. dr. sc. Nikol Žiha (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska)
	Josip Berdica, Ph.D., Full Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Katarina Dodig Čurković, Ph.D., Full Professor (Faculty of Medicine Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Dunja Duić, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Tomislav Franić, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Medicine Split, University of Split, Split, Croatia), Barbara Herceg Pakšić, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Dubravka Papa, Ph.D., Assistant Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Višnja Lachner, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Katarina Marošević, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Daniela Šincek, Ph.D., Full Professor (Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia), Nikol Žiha, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia)
Međunarodni urednički odbor / International Editorial Board	Prof. dr. sc. Gordana Kovaček Stanić (Pravni fakultet Sveučilišta u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija), prof. dr. sc. Suzana Kraljić (Pravni fakultet Sveučilišta u Mariboru, Maribor, Slovenija), prof. dr. sc. Inga Kudinavičiūtė-Michailovienė (Pravni fakultet Sveučilišta Mykolas Romeris u Vilniusu, Vilnius, Litva), izv. prof. dr. sc. Carmen Luca Sugawara (Fakultet socijalnog rada Sveučilišta u Indiani, Indianapolis, Sjedinjene Američke Države), prof. dr. sc. Silvia Marino (Sveučilište Insubria, Varese, Italija), izv. prof. dr. sc. Nina Mešl (Fakultet socijalnog rada Sveučilišta u Ljubljani), izv. prof. dr. sc. Ksenija Napan (Sveučilište Massey u Aoteroai, Aotearoa, Novi Zeland), dr. sc. Dejan Stevanović (Akademija Sahlgrenska Sveučilište u Gothenburgu, Gothenburg, Švedska), prof. dr. sc. Orsolya Szeibert (Pravni fakultet Sveučilišta Eötvös Loránd u Budimpešti, Budimpešta, Mađarska) Gordana Kovaček Stanić, Ph.D., Full Professor (Faculty of Law Novi Sad, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia), Suzana Kraljić, Ph.D., Full Professor (Faculty of Law Maribor, University of Maribor, Maribor, Slovenia), Inga Kudinavičiūtė-Michailovienė, Ph.D., Full Professor (Faculty of Law, Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania), Carmen Luca Sugawara, Ph.D., Associate Professor (School of Social Work, Indiana University, Indianapolis, United States of America), Silvia Marino, Ph.D., Full Professor (University of Insubria, Varese, Italy), Nina Mešl, Ph.D., Associate Professor (Faculty of Social Work, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia), Ksenija Napan, Ph.D., Associate Professor (Massey University in Aotearoa, Aotearoa, New Zealand), Dejan Stevanović, Ph.D. (Sahlgrenska Academy University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden), Orsolya Szeibert, Ph.D., Full Professor (Faculty of Law, Eötvös Loránd University in Budapest, Budapest, Hungary)
Lektor za članke i sažetke na hrvatskom jeziku / Croatian Language Editor	Prof. dr. sc. Marica Liović (Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska) Marica Liović, Ph.D., Full Professor (Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia)
Lektor za sažetke na engleskom jeziku / English Language Editor	Doc. dr. sc. Dubravka Papa (Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, Hrvatska) Dubravka Papa, Ph.D., Assistant Professor (Faculty of Law Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia)

Grafička obrada
/ Graphics
Processing

Krešendo, Osijek

Časopis izlazi dva puta na godinu: u lipnju i prosincu.

The journal is published twice a year: in June and December.

Fotografija s
naslovnice /
Cover photo

<https://pixabay.com/vectors/family-parents-mother-father-304918/>



Časopis Dijete i obitelj u suvremenom društvu licenciran je pod Creative Commons licencom Attribution-NonCommercial 4.0 International.

The journal Child and Family in Contemporary Society is licensed under the Creative Commons license Attribution-NonCommercial 4.0 International.

SADRŽAJ

Članci

Lilla Garayova

OD ZASLONA DO ŠKOLSKIH DVORIŠTA – KOMPARATIVNA ANALIZA DIGITALNOG I FIZIČKOG NASILJA U ŠKOLAMA SA STAJALIŠTA MEĐUNARODNIH STANDARDA DJEČJIH PRAVA 9

Sandra Samardžić; Stefan Samardžić

FENOMEN ŠKOLSKOG NASILJA I KAZNENOPRAVNI MEHANIZMI ZAŠTITE OSOBA ZAPOSLENIH U ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA U REPUBLICI SRBIJI 39

Maja Nižić

PERSPEKTIVA ŠKOLSKIH RAVNATELJA U HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOJ I ZAPADNOHERCEGOVAČKOJ ŽUPANIJI U BOSNI I HERCEGOVINI O ŠKOLSKOM SOCIJALNOM RADU 63

Valerija Koprivnjak

ULOGA SOCIJALNIH RADNIKA U OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU – PERSPEKTIVA STRUČNIH SURADNIKA NA PODRUČJU OSJEČKO-BARANJSKE ŽUPANIJE 89

Vilma Pezelj

NEKA PITANJA PRAVNOG POLOŽAJA ŽENE PREMA CRESKO-OSORSKOM STATUTU IZ 1441. GODINE 123

Prikazi

Lara Rašić

PRIKAZ KONFERENCIJE: 1. REGIONALNI SIMPOZIJ HRVATSKE KOMORE SOCIJALNIH RADNIKA - SIMPOZIJ O KOORDINACIJI USLUGA, DEINSTITUCIONALIZACIJI I ŠKOLSKOM SOCIJALNOM RADU 143

TABLE OF CONTENTS

Articles

Lilla Garayova

FROM SCREENS TO SCHOOLYARDS - A COMPARATIVE ANALYSIS OF DIGITAL AND PHYSICAL SCHOOL VIOLENCE IN LIGHT OF INTERNATIONAL CHILDREN'S RIGHTS STANDARDS 9

Sandra Samardžić; Stefan Samardžić

THE PHENOMENON OF SCHOOL VIOLENCE AND CRIMINAL LAW MECHANISMS FOR THE PROTECTION OF EMPLOYEES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF SERBIA 39

Maja Nižić

PRINCIPALS' PERSPECTIVES ON SCHOOL SOCIAL WORK IN THE HERZEGOVINA-NERETVA AND WEST HERZEGOVINA CANTONS OF BOSNIA AND HERZEGOVINA 63

Valerija Koprivnjak

THE ROLE OF SOCIAL WORKERS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION - THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONALS IN THE AREA OF OSIJEK-BARANJA COUNTY 89

Vilma Pezelj

ISSUES REGARDING THE LEGAL POSITION OF WOMEN IN THE 1441 STATUTE OF CRES-OSOR 123

Reviews

Lara Rašić

CONFERENCE REVIEW: 1ST REGIONAL SYMPOSIUM OF THE CROATIAN CHAMBER OF SOCIAL WORKERS - SYMPOSIUM ON COORDINATION OF SERVICES, DEINSTITUTIONALIZATION AND SCHOOL SOCIAL WORK 143

ČLANCI



ARTICLES



Lilla Garayova, Ph.D., Associate Professor

Faculty of Law, Pan-European University Bratislava (Slovakia)

E-mail: lilla.garayova@paneurouni.com

Original scientific paper / Izvorni znanstveni članak

DOI: <https://doi.org/10.25234/dosd/35121>

FROM SCREENS TO SCHOOLYARDS - A COMPARATIVE ANALYSIS OF DIGITAL AND PHYSICAL SCHOOL VIOLENCE IN LIGHT OF INTERNATIONAL CHILDREN'S RIGHTS STANDARDS*

Abstract

This study explores the intersection between digital and physical school violence from a comparative legal perspective, examining how various jurisdictions and international human rights frameworks address this issue. Drawing on legal analysis, case law, policy reviews, and empirical data, the paper investigates the ways in which online abuse – such as cyberbullying, digital harassment, and doxing – fuels in-person conflicts, reinforcing cycles of violence and intimidation among students. The study evaluates national legislative approaches in countries across Europe, North America, Asia, Africa, and Latin America, identifying best practices and gaps in enforcement. Key legal challenges, such as jurisdictional limitations in regulating online bullying, the balance between disciplinary measures and children's rights, and the role of digital platforms in combating school violence, are critically assessed. The research further situates these legal responses within international human rights instruments, including the UN Convention on the Rights of the Child, regional human rights conventions, and emerging jurisprudence from courts and treaty bodies. Findings indicate that while legal systems are increasingly recognizing the convergence of digital and physical violence, enforcement remains inconsistent, and protections for children are often fragmented. This article argues that legal frameworks across jurisdictions have yet to fully integrate digital and physical forms of school violence into a unified rights-based response, and concludes that effective protection of children requires comprehensive legal reforms grounded in international human rights standards.

Keywords: *children's rights, school violence, cyberbullying, human rights law, comparative law*



* This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 license © author(s). / Ovaj je rad licenciran pod licencom CC BY-NC 4.0 © autor(i).

1. INTRODUCTION

School violence today spans both physical spaces and digital platforms, creating an intertwined challenge for educators, policymakers, and legal systems. Traditional in-person bullying and assaults are now often accompanied or amplified by online abuse such as cyberbullying and digital harassment. Research indicates that these forms of violence are deeply interconnected – incidents of cyberbullying frequently spill over into physical confrontations at school, and vice versa (Pichel *et al.*, 2021). This dual-front problem raises complex legal questions. Nations around the world have developed varying legal frameworks – from school policies to criminal statutes – to address bullying and violence, and international human rights standards increasingly inform these efforts. This study provides an academic analysis of the intersection of digital and physical school violence from a comparative legal perspective. It examines how online violence exacerbates in-person harm and evaluates legal responses across jurisdictions. The analysis draws on children's rights and human rights law, reviewing national laws, case law, and international instruments (e.g. United Nations treaties, regional human rights conventions, and recommendations of bodies like UNESCO and the UN Committee on the Rights of the Child). It also incorporates empirical data on the prevalence and impact of bullying, and identifies best practices as well as gaps in compliance with international standards. This study adopts a qualitative legal comparative methodology, grounded in doctrinal analysis and supported by selected empirical evidence. Jurisdictions were chosen to reflect a diversity of legal systems (common law, civil law, and hybrid models), geographical representation (Europe, North America, Asia, Africa, and Latin America), and varying levels of legislative development in addressing school violence. Priority was given to states with either well-documented legal reforms, landmark jurisprudence, or innovative policy frameworks relevant to bullying and cyberbullying in educational settings. The legal analysis draws on primary sources including national legislation, international treaties, regional human rights instruments, and relevant case law. Empirical data cited throughout the article are secondary in nature and drawn from authoritative sources such as UNESCO, the World Health Organization, and national education ministries. These data serve to contextualize the legal findings and illustrate the practical implications of regulatory approaches. The comparative analysis goes beyond describing laws by scrutinizing the underlying philosophies and enforcement approaches in each system. It contrasts retributive or punitive measures (e.g. criminal sanctions and strict disciplinary policies) with restorative justice approaches that emphasize rehabilitation and reconciliation, examines how each country's legal tradition influences its anti-violence policies. The goal of this study is to shed light on how law and policy can effectively tackle the blended problem of school violence in the digital age.

In-person school violence includes direct acts of aggression on school grounds or during school activities. This encompasses physical bullying (e.g. hitting, kicking,

assault), verbal abuse (name-calling, threats), social or relational bullying (exclusion, spreading rumors), sexual harassment or abuse, and other forms of intimidation among students (de Morais and Fernandes, 2017, 11). It can also include violent acts by teachers or staff, such as corporal punishment or mistreatment of students. Globally, such violence is widespread – for example, a study found that roughly one in three students worldwide has been bullied by peers at school in the last month, and about one in three has been physically attacked (UNESCO, 2021). Half of students aged 13–15 (about 150 million adolescents) report experiencing violence in or around school (Council of Europe, 2023). These behaviors harm students' physical and psychological well-being and create an unsafe learning environment. Bullying, as a subset of violence, is typically defined by a power imbalance and repetitive aggressive behavior.

The rise of information technology has given way to cyberbullying and other online harms among youth. Cyberbullying is bullying that takes place via electronic means – social media, messaging apps, e-mail, online forums, etc. – and can include sending threatening or insulting messages, spreading harmful rumors online, sharing embarrassing images or personal information, or deliberately excluding someone from online groups. This form of bullying has unique characteristics: it can occur 24/7, reach a wide audience instantly, and often allows perpetrators to remain anonymous. Studies confirm that cyberbullying is a growing problem as more children go online at younger ages (UNESCO, 2017). For instance, in Europe, about 16% of adolescents aged 11–15 reported being cyberbullied in 2022 (up from 13% in 2018) (WHO, 2024). In the United States, a 2015 national survey found that 15.5% of high school students had been electronically bullied in the past year (in addition to 20.2% who were bullied on school property). These figures illustrate that a significant minority of students experience online victimization. Cyberbullying often co-occurs with offline bullying rather than replacing it – in one study only 2.9% of adolescents were involved only in cyberbullying, whereas most cyberbullies or victims also had face-to-face bullying involvement (Pichel *et al.*, 2021). Thus, digital abuse tends to complement, and sometimes intensify, traditional forms of school violence.

Online and offline school violence are not isolated phenomena; they intersect and can mutually exacerbate each other. A substantial body of research indicates that students targeted by cyberbullying frequently are bullied in person as well. One cross-national study found around half of online bullying victims were also bullied face-to-face, a combination described as particularly distressing for children (National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention & United States Department of Education, 2014).

Conflicts can migrate from the schoolyard to social media and then back again, sometimes triggering further in-person confrontations. The continuous cycle – bullying at school, harassment after school hours via phones and computers – means victims may feel there is “no escape”, heightening anxiety and fear in the school environment. Indeed,

cyberbullying can magnify the impact of traditional bullying by publicizing the abuse to a wider audience and leaving a permanent record of the humiliation. This often intensifies the emotional harm and can provoke retaliation or ongoing feuds. Educational psychologists note that unchecked bullying (including cyberbullying) tends to create an atmosphere of insecurity that can lead to more conflicts beyond the school gates and then feed back into school violence. In extreme cases, online cruelty has been linked with serious offline consequences such as physical fights, self-harm, or even suicide among youth.

In summary, “school violence” today must be understood to include both conventional bullying and physical assaults as well as technology-facilitated abuse. The two domains are interwoven: online violence can be an extension of schoolyard aggression and can aggravate situations that later play out in person. This poses a challenge for legal frameworks, which have historically treated school discipline and criminal assault in physical terms. Modern laws and policies are evolving to address how digital misconduct by students can be prevented and punished, especially when it contributes to a hostile school environment. This study aims to explore how different legal systems are grappling with this blended problem through the lens of children’s rights and safety.

2. INTERNATIONAL AND REGIONAL HUMAN RIGHTS FRAMEWORKS

Children’s right to safety and dignity is firmly established in international law, providing a normative foundation for addressing both physical and digital violence in schools. The UN Convention on the Rights of the Child (UN Treaty Series, vol. 1577, 20 November 20 November 1989; hereinafter: CRC) is the cornerstone treaty in this regard. Art. 19 of the CRC obligates States Parties to protect children from “all forms of physical or mental violence, injury or abuse” while in the care of parents, guardians, or any other person caring for the child. This clearly encompasses violence in school settings, whether perpetrated by educators or peers. Bullying – including psychological torment via cyberspace – falls under the CRC’s broad protection from mental and physical violence. The CRC also mandates that school discipline be administered in a manner consistent with the child’s human dignity (Art. 28, para. 2), implying that harmful or degrading punishments (e.g. corporal punishment or tolerated peer abuse) violate the child’s rights. Furthermore, Art. 3 requires the child’s best interests to be a primary consideration in all actions concerning children, which guides authorities to prioritize student well-being and safety when crafting anti-violence measures. The near-universal ratification of the CRC means most countries are bound by these obligations. In fact, under the CRC, schools have an affirmative duty to ensure a safe environment: they must take “all appropriate legislative, administrative, social and educational measures” to protect students from violence. Failure to do so can amount to a breach of the child’s rights (Art. 19 of the CRC).

The UN Committee on the Rights of the Child, in General Comment No. 13 on the right of the child to freedom from violence (UN Committee on the Rights of the Child, CRC/C/GC/13, 18 April 2011), explicitly identifies bullying as a form of violence that states must prevent and address using a child-rights approach. Likewise, in its General Comment No. 25 on children's rights in the digital environment (UN Committee on the Rights of the Child, CRC/C/GC/25, 2 March 2021), the Committee urges States to protect children from online harms such as cyberbullying, recommending that responses avoid criminalizing children when possible and focus on education and restorative practices. This reflects an understanding that while children must be shielded from harm, the offenders are often children too, entitled to rehabilitation.

Beyond the CRC, broader human rights treaties enshrine principles relevant to school violence. The Universal Declaration of Human Rights (UN General Assembly, A/RES/217(III), 10 December 1948; hereinafter: UDHR) and the International Covenant on Civil and Political Rights (UN General Assembly resolution 2200A (XXI), 16 December 1966; hereinafter: ICCPR) affirm the right to security of person and protection from cruel, inhuman or degrading treatment. Severe bullying can arguably rise to the level of degrading treatment, engaging these protections. The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (UN General Assembly resolution 2200A (XXI), 16 December 1966; hereinafter: ICESCR) guarantees the right to education (Art. 13) – which implicitly requires a safe educational environment. If bullying or violence drives children out of school or impedes their learning, it undermines the realization of this right. Indeed, UNESCO has stated that school violence in any form is “an infringement of children's and adolescents' rights to education and their health and well-being.” (UNESCO, 2024).

International bodies increasingly frame bullying as not just a disciplinary issue, but a human rights concern. For example, the United Nations General Assembly adopted resolutions recognizing bullying as a serious global problem requiring a rights-based response (e.g. General Assembly Resolution 69/158 and 71/176 on “Protecting children from bullying”, Report of the Secretary-General, A/71/213, 28 July 2016). In 2016, the UN Secretary-General issued a special report “Protecting Children from Bullying” surveying the phenomenon's impact on children's rights and urging comprehensive national strategies. Among its recommendations were enacting anti-bullying laws, promoting positive school climates, educating children and parents about online safety, and providing remedies and support for victims – all in line with human rights norms.

Regional treaties and organizations complement the global framework. In Europe, the European Convention on Human Rights (Council of Europe Treaty Series (CETS) – No. 005, 009, 044, 045, 046, 055, 114, 117, 118, 140, 146, 155, 177, 187, 194, 213, 214, Rome, 4 November 1950; hereinafter: ECHR) does not explicitly mention school violence, but the European Court of Human Rights (hereinafter: ECtHR) has interpreted ECHR pro-

visions to impose positive obligations on states to protect individuals (including children) from serious abuse by others. Notably, in *Špadijer v. Montenegro* (ECtHR, 2021), a workplace harassment case, the Court held that severe bullying can violate the victim's right to respect for private life under Art. 8 of the ECHR, if authorities fail to provide adequate protection and remedies (*Špadijer v. Montenegro*, paras. 81 and 82). By analogy, children subjected to egregious bullying at school could claim state failures to protect them violate Article 8 or even Article 3 (the right to freedom from inhuman or degrading treatment) in extreme cases. Pending cases like *M.C. and Others v. Romania* (ECtHR, 2024) explicitly argue that a state's failure to stop the bullying of a vulnerable child (there, a boy with disabilities) breached his Convention rights, including the right to education and to not endure degrading treatment (*M.C. and Others v. Romania*, Case Communicated under Articles 3, 6, 8 and 14 of the Convention and Article 2 of Protocol No. 1).

The Council of Europe has been proactive on this issue: its Committee of Ministers in 2018 adopted Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment (Recommendation CM/Rec(2018)7) of the Committee of Ministers, Council of Europe, 2018), which call on member States to combat cyberbullying and ensure children's safety online in accordance with ECHR and CRC obligations. The guidelines emphasize balancing rights with protection, but affirm that the best interests of the child must prevail when developing measures to address digital risks.

Similarly, the Council of Europe's campaign "Free to Speak, Safe to Learn – Democratic Schools for All" frames bullying and cyberbullying as human rights violations that threaten children's rights to live free from violence.

Under the European Social Charter (Council of Europe Treaty Series (CETS) – No. 035, Turin, 18 October 1961), children have the right to social, legal, and economic protection, which the European Committee of Social Rights has interpreted to require anti-bullying measures in schools (as part of the Art. 17 right of children to protection and care).

In the Inter-American human rights system, instruments like the American Convention on Human Rights (Organization of American States (OAS), San José, Costa Rica, 22 November 1969) and the Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women (Belém do Pará Convention) (Organization of American States (OAS), June 1994) can apply to school violence when it involves gender-based harassment or when State inaction leads to rights violations. For instance, the Inter-American Court of Human Rights in cases of violence against women and girls has underscored states' due diligence duties to prevent and respond to known violence (see for example, *Campo Algodonero (Cotton Field) Case* (2009)). Although no major Inter-American Court case to date deals specifically with peer bullying, the principles of protecting dignity, personal security, and the right to education are certainly implicated.

In Africa, the African Charter on the Rights and Welfare of the Child (Organization of African Unity, 11 July 1990; hereinafter: ACRWC) mirrors the CRC in Art. 16, requiring protection of children from all forms of torture, inhuman or degrading treatment including abuse. School violence would fall afoul of this guarantee. The ACRWC also explicitly prohibits student disciplinary measures that are cruel or degrading (Art. 11, para. 5), reinforcing a safe educational setting. The African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child has urged States to ban corporal punishment in schools and address bullying as part of their obligations (para. 5.2 of the General Comment No. 5 on State Party Obligations under the African Charter on the Rights and Welfare of the Child (Article 1) and Systems Strengthening for Child Protection, African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child, 1 October 2018).

Other international frameworks worth noting include the Sustainable Development Goals (hereinafter: SDGs) adopted by all UN Member States in 2015 – SDG 4 (Quality Education) includes a target (4.a) to build education facilities that provide safe, non-violent, inclusive learning environments for all, and SDG 16 (Peace, Justice and Strong Institutions) calls for ending abuse, exploitation, and all forms of violence against children (16.2). While the SDGs are not legally binding, they have galvanized national commitments and policies to reduce school violence as part of the 2030 Agenda (United Nations – Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development, 2025).

International organizations have also issued influential guidelines and research. UNESCO and UNICEF, for example, jointly published “Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying”, a global report that not only provided up-to-date statistics but also recommended a “whole-education approach” to eliminate bullying – combining legal reforms, curriculum changes, teacher training, and student empowerment (UNESCO, 2019).

UNESCO leads the annual International Day Against Violence and Bullying at School, Including Cyberbullying (observed the first Thursday of November), which was declared by Member States in 2019 to raise awareness and encourage action (UNESCO, 2024). The declaration of this day itself recognises school-related violence in all its forms is an infringement of children’s rights and calls for collaboration across sectors – including education authorities and the tech industry – to ensure safe learning environments.

This global advocacy reinforces that protecting students from both physical and digital violence is not discretionary, but rather part of states’ human rights obligations toward children. The international human rights framework – anchored by the CRC and supported by regional standards – establishes that children have a right to be free from violence, online and offline, and that states must take positive measures to secure

this right in schools. Laws and policies at the national level are increasingly shaped by these norms. The following section will explore how different jurisdictions have translated these principles into concrete legal approaches, and how they grapple with the intersection of cyber and physical bullying under their laws.

3. COMPARATIVE LEGAL APPROACHES IN DIFFERENT JURISDICTIONS

National legal systems have developed a variety of approaches – legislative, regulatory, and jurisprudential – to address school violence and its online manifestations. These approaches range from education policies and school regulations to criminal statutes and civil liability regimes. This section examines several illustrative jurisdictions, highlighting how each addresses (or struggles to address) the intersection of digital and physical school violence. Both statutory law and case law will be considered, along with any notable child-rights-oriented innovations.

In the **United States**, the issue of bullying – including cyberbullying – has been largely addressed through state laws and school district policies, with a patchwork of approaches across 50 states. There is no single federal anti-bullying law; however, federal civil rights laws become relevant if bullying is based on protected characteristics like race, sex, or disability. For example, schools that receive federal funding can be found in violation of Title IX (which prohibits sex discrimination) for failing to address severe peer sexual harassment (as in the Supreme Court case *Davis v. Monroe County Bd. of Education*, 526 U.S. 629, United States Supreme Court, 1999). Similarly, bullying targeting a student's race, national origin, or disability can trigger Title VI or ADA/Section 504 obligations. Outside of these scenarios, bullying is primarily governed by state law. Over the past two decades – particularly following high-profile school violence incidents and teen suicides – every U.S. state has enacted anti-bullying statutes (Injury Prevention Research Center, 2017). As of 2021, 48 states explicitly include electronic forms of bullying in their laws, and at least 44 states empower schools to address off-campus cyberbullying that substantially disrupts the school environment (Statista Research Department, 2021). These laws typically require school districts to adopt anti-bullying policies, establish reporting and investigation procedures, and impose disciplinary consequences on bullies. Many state laws now recognize that bullying via text messages, social media, or other digital means is as serious as face-to-face bullying. For instance, Colorado's law defines bullying to include any written or electronic expression that is intended to coerce, intimidate or cause physical, mental, or emotional harm to a student. Several states (e.g. New Jersey, Massachusetts) broadened their laws after notorious cyberbullying cases, mandating specific steps like staff training, parent notification, or even criminal penalties in extreme cases.

On the criminal law side, some acts of bullying may fall under general statutes like harassment, stalking, assault, or laws against distributing intimate images. A few states have created specific criminal offenses for electronic harassment of minors. For example, Missouri updated its harassment law after a 2006 case (involving an adult's MySpace hoax that led to a teen's suicide) to cover cyber-harassment (Missouri Revised Statutes § 160.775, 2016). Generally, however, the preferred approach in the U.S. is to handle bullying through school discipline and preventive programs rather than prosecution of juveniles, except when behavior crosses into clearly criminal conduct (like making violent threats, extortion, or physical sexual assault).

One unique legal challenge in the U.S. has been balancing anti-cyberbullying efforts with the First Amendment right to free speech. Public schools, as government actors, must not infringe students' speech rights without justification. The landmark case *Tinker v. Des Moines* held that student speech is protected unless it "substantially disrupts" the educational process or invades the rights of others (*Tinker v. Des Moines Independent Community School District*, 393 U.S. 503, United States Supreme Court, 1969). But *Tinker* concerned on-campus speech; the rise of social media raised the question: Can schools discipline students for offensive or harassing speech that occurs entirely off-campus, after hours? Lower courts initially split on this issue. In 2021, the U.S. Supreme Court directly addressed it in *Mahanoy Area School District v. B.L.* (a case about a student's profane Snapchat message posted off campus). The Court ruled that the school's punishment of the student violated her First Amendment rights because the speech, while vulgar, did not cause a substantial disruption at school. However, the Court also recognized that some off-campus speech does fall within schools' authority to regulate – notably, cases of "serious or severe bullying or harassment" targeting students, or threats of violence. The justices emphasized that schools have a significant interest in addressing off-campus speech that materially harms the school environment or other students' rights. In short, *Mahanoy* established that while schools can't police all student speech in cyberspace, they can act when online expression meets the *Tinker* disruption standard or constitutes bullying/harassment (*Mahanoy Area School District v. B.L.*, 594 U.S., United States Supreme Court, 2021). This ensures that legal protections for free expression do not become a loophole allowing cyberbullying to go unchecked. Following this guidance, many schools in the U.S. discipline students for off-campus online bullying that is brought to the school's attention, especially if it causes a victim to avoid school or significantly interferes with learning. Overall, the U.S. legal approach is characterized by detailed local policies underpinned by state law mandates, with constitutional boundaries that occasionally constrain how far schools can reach into cyberspace.

Across **Europe**, there is broad recognition of school bullying as a violation of children's rights and a threat to equality in education. Many European countries incorpo-

rate anti-bullying measures into their national education laws or child protection laws, often influenced by EU recommendations and Council of Europe standards. While approaches vary, common elements include: (1) nationwide policies or action plans to prevent bullying, (2) requirements for schools to implement anti-bullying programs or codes of conduct, (3) the availability of legal remedies for extreme cases (either through criminal law or administrative oversight), and (4) integration of cyberbullying into existing legal frameworks.

In the **United Kingdom**, for example, there is no standalone “anti-bullying law” that criminalizes bullying behavior by students, but there is a strong regulatory framework obliging schools to act. The Education and Inspections Act 2006 in England gives headteachers authority to regulate student conduct not only on school premises but also “to such an extent as is reasonable” off-site – which has been interpreted to cover cyberbullying that impacts school climate (Education and Inspections Act 2006, c. 40, Section 89, U.K. Public General Acts). The Department for Education issues guidance that schools are expected to follow. Schools must have a behavior policy including measures to prevent all forms of bullying among pupils. Moreover, the U.K. Equality Act 2010 imposes a duty on schools to prevent harassment and discrimination based on protected characteristics (like disability, gender, race, religion, sexual orientation); thus, if bullying targets those attributes, schools have a legal duty to address it or risk enforcement action (Equality Act 2010, c. 15, Section 85, U.K. Public General Acts). In practice, most U.K. schools have anti-bullying policies, often referencing cyberbullying. From a criminal law perspective, certain acts by bullies can be prosecuted under laws of general application: e.g., the Protection from Harassment Act 1997 (c. 40, U.K. Public General Acts) (which has been used to prosecute persistent harassment including via digital means), the Communications Act 2003 (offense of sending indecent or grossly offensive messages), or laws against assault in cases of physical violence. However, criminal prosecution of minors for bullying is rare and seen as a last resort. The U.K. prefers early intervention, such as counseling or restorative justice, and encourages internet platforms to remove abusive content. Notably, the U.K. has also established a Children’s Commissioner (Children Act 2004, c. 31, U.K. Public General Acts) and in 2020 passed the Online Harms White Paper proposals (now in the form of the Online Safety Act 2023, c. 50, U.K. Public General Acts) which requires tech companies to better protect children from harmful online content, including bullying.

Some experts are skeptical that restorative or non-punitive approaches to school violence can succeed without substantial support and resources. Research indicates that simply mandating restorative justice programs is not a panacea; a controlled study in 2019 found no significant improvement in school climate or reduction in bullying at middle schools that tried restorative practices compared to those that did not (Acosta *et al.*, 2019). The implementation gap was telling – even with initial training and coaching,

many teachers struggled to carry out restorative circles and mediation, and students reported little actual change in day-to-day conflict resolution. Scholars emphasize that restorative justice “is a process” requiring committed staff, extensive training, and student buy-in – far more demanding than traditional punitive discipline. In the absence of adequate funding, personnel, and time, schools may adopt restorative rhetoric but fail to deliver results. Critics therefore caution against viewing restorative practices as a cost-free cure-all; without proper investment, such programs risk being ineffective or even allowing bullies to escape meaningful consequences, undermining the very safety and rights of the students they aim to protect.

Several continental European countries have enacted specific legislation to strengthen school responses to bullying. **France** took a bold step in 2021 by passing a law that explicitly criminalizes school bullying (fr. *Loi contre le harcèlement scolaire*). Under this law, students found guilty of repeated bullying that causes a victim to withdraw from school or suffer serious harm can face severe penalties – up to three years in prison and a 45,000 euro fine, with even harsher penalties (up to 10 years imprisonment) if the victim dies by suicide or attempts suicide as a result (fr. *Loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire*) (Law No. 2022-299 of 2 March 2022 aimed at combating school bullying, Journal officiel de la République française, JORFTEXT000045310049). The French law, while controversial to some child rights advocates, sends a strong signal by treating bullying as an offense. It also provides for school-based measures: each school must have anti-bullying teams, and educational programs are emphasized. In tandem, France launched policies to root out school bullying, including plans to allow courts to ban convicted bullies from social networks and to station anti-bullying experts in schools and within the justice system.

However, France’s heavy-handed penal strategy has provoked domestic criticism. Opponents argue that criminalising school bullies – even minors – is a disproportionate, overly repressive response. Several left-wing MPs warned they are “not in favour of criminalising minors and increasing repression”, calling the new law an “illusionary and demagogic over-reaction” (Chrisafis, 2021). Others questioned its necessity and efficacy, noting that bullying was already punishable under existing harassment laws and that creating a new offence fails to address the group dynamics of bullying. These critics contend that France’s punitive turn, while well-intentioned, risks clashing with children’s rights principles by prioritizing penal sanctions over educational or restorative solutions.

Italy has been a pioneer in Europe in developing a comprehensive legislative response focused on prevention and rapid response to cyberbullying. Prompted by a series of teen suicides (most notably that of Carolina Picchio in 2013), Italy passed Law No. 71/2017, “Provisions for the Protection of Minors to Prevent and Fight Cyberbullying” (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, No. 127, 3 June 2017). This law – one

of the first of its kind in the EU – defines cyberbullying broadly and emphasizes safeguarding and educating minors. Cyberbullying is defined as “any form of pressure, aggression, harassment, insult, denigration, defamation, or identity theft against a minor through electronic means”. The law’s key provisions include: (1) Preventive measures in schools – every school must designate a teacher to coordinate bullying prevention, and integrate awareness activities into the curriculum. (2) Content removal mechanism – minors aged 14 or older (or their parents on their behalf) can directly request the host of a website or social platform to remove or block harmful content, and if the provider doesn’t respond within 48 hours, they can seek action by the national Privacy Authority to get it taken down. This takedown provision empowers youth and families to swiftly curb online abuse and is fairly unique internationally (most countries rely on platform policies or general court orders, not a child-specific statutory right to removal). (3) School policies and sanctions – schools are required to update their student conduct codes to include cyberbullying and can impose educational disciplinary actions. Notably, the 2017 Italian law did not criminalize cyberbullying per se for under-18 perpetrators; rather, it favored correction and education. However, Italy’s approach has evolved. In 2023, in response to continuing concerns, Italy strengthened its legal arsenal with Law No. 70/2024 on bullying and cyberbullying. This new law maintains the child-centric preventive focus but bolsters intervention: it refines definitions (covering not just cyberbullying of minors but also bullying by minors against any person), and enhances the responsibilities of government agencies and social services in addressing cases (Law No. 70, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, No. 141, 18 June 2024). Italy’s model is often highlighted as a best practice for its balanced approach – prioritizing swift removal of harmful content and education (consistent with CRC principles of protecting children from harm while using the least punitive measures necessary), and reserving criminal prosecution mainly for related offenses (e.g. child pornography laws if sexual images are involved, or extreme stalking cases).

The Nordic countries have been pioneers in promoting anti-bullying initiatives through education policy. **Finland’s** nationally acclaimed KiVa program (developed by the University of Turku) is implemented in most schools as a comprehensive anti-bullying curriculum, supported by the Finnish education law’s requirement that students be treated with care and respect (University of Turku, 2009). In **Sweden** and **Norway**, education acts require schools to provide a safe environment; bullying incidents can be reported to the School Inspectorate or Children’s Ombudsman (Swedish Education Act) (sv. *Skollagen*, Svensk författningssamling (SFS) 2010:800). **Norway** even adopted an Anti-Bullying Manifesto and legislation enabling fines against school principals who do not act on bullying reports (Tikkanen and Junge, 2004). The **Netherlands** amended its education law in 2015 to mandate that every primary and secondary school appoint an anti-bullying coordinator/contact person and adopt a proven program to tackle bullying. Dutch law also requires annual monitoring of the school climate (UNESCO, 2017).

In Eastern Europe, many countries have updated existing child protection laws to mention bullying or have ministerial decrees addressing school violence. For instance, in **Bulgaria** and **Romania**, national anti-bullying strategies were launched in response to studies showing high prevalence (UNICEF Bulgaria, 2021). Laws in these countries might not use the term “cyberbullying,” but broad definitions of harassment now tend to include electronic acts. A notable effort is seen in **Ukraine**, which in 2019 introduced a law defining bullying (uk. цькування) in the education context and imposing fines on the bully or their parents, while also requiring schools to report and address incidents. This law explicitly mentions bullying can be psychological, physical, or sexual, and can occur via electronic communication, thereby encompassing cyberbullying (Law No. 2657-VIII on Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Counteracting Bullying (Tskuvannya), Vedomosti Verkhovna Rada (VVR), 2019, No. 5, p. 33).

Many countries in the **Asia-Pacific** region, confronting severe school bullying issues, have adopted legal measures blending educational, rehabilitative, and punitive elements. **South Korea** is often highlighted for its stringent and systematic approach. In response to public outcry over violent bullying incidents (and a few high-profile student suicides), South Korea passed the Act on the Prevention of and Countermeasures Against Violence in Schools in 2004 (Act No. 8887, 14 March 2008, Statutes of the Republic of Korea), with major enhancements in 2012. This law (commonly called the School Violence Prevention Act) established a comprehensive mechanism: every school must have a School Violence Committee that includes teachers, parents, and experts to handle reported cases; the law enumerates nine possible disciplinary actions for perpetrators (ranging from apologies and community service to class transfers or expulsion). It also mandates counseling support for victims and perpetrators, and requires that serious incidents be reported to the police. Cyberbullying is explicitly included under school violence. Enforcement is quite formalized – schools hold quasi-judicial hearings via their committees to determine the facts and consequences, and victims dissatisfied with outcomes can appeal to the provincial education office (Lee *et al.*, 2014).

Japan enacted a national law in 2013 in response to a notorious case where a 13-year-old boy committed suicide after relentless bullying. The Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying (ja. いじめ防止対策推進法) (Act No. 71 of 2013, Official Gazette of Japan (Kanpō), 28 June 2013) requires schools to establish in-school committees (comprising staff, psychologists and other experts) to implement anti-bullying measures and investigate incidents. It obliges schools to report serious cases to the local education board and for the board to convene third-party investigations (Nagata, 2021). The Japanese law defines bullying broadly and emphasizes early detection. It also, importantly, calls on schools to consult and counsel students – indicating a more restorative and supportive approach alongside any discipline. These provisions align with a cultural preference to avoid harsh punishment of juveniles; Japan, like many countries,

tries to strike a balance between correcting misbehavior and not unduly stigmatizing the bully (who is often also a minor in need of guidance).

China has seen an increase in public attention to school bullying (zh. 校园欺凌), and the government issued guidelines in 2016 and 2017 to combat it, but there is not a singular law against bullying. Schools are encouraged to discipline offenders under the Ministry of Education regulations, and severe cases might be handled under general public security or criminal laws (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2016).

Australia approaches bullying primarily through school policy and a strong emphasis on Wellbeing and Pastoral Care in schools. Each state's education department issues anti-bullying guidelines, and there are extensive resources (e.g., the "Bullying. No Way!" national initiative) for prevention. While Australia does not have a specific criminal offense of bullying, serious online harassment can be caught by misuse of telecommunication laws or stalking laws. Notably, in 2015 Australia established the Office of the eSafety Commissioner, a federal agency with power to investigate and direct removal of cyberbullying material targeted at Australian children (Enhancing Online Safety for Children Act 2015, Australian Government, 2015). This gives a regulatory avenue to tackle online harms quickly.

India and **Pakistan** have historically under-recognized bullying as a policy issue, though this is changing. In India, some states like Maharashtra have issued guidelines to prohibit bullying in schools, and the Indian Penal Code (Act No. 45 of 1860) has provisions (like Section 506 for criminal intimidation) that could apply to serious incidents. There is also a growing movement to implement anti-bullying policies in Indian schools, especially elite ones, often modeled on Western examples.

Across many Asia-Pacific countries, corporal punishment by school staff is still a concern – something that international standards view as institutionalized school violence. Countries like India, Malaysia, and Singapore allow some form of corporal punishment in schools (caning, etc.), whereas others like New Zealand, Sri Lanka, and Thailand have legally banned it. This is relevant because it reflects each country's stage in aligning with the CRC's mandate to eliminate violent punishment. Where corporal punishment is legal or culturally accepted, peer bullying might also be downplayed; conversely, countries that outlaw corporal punishment tend to also proactively address peer violence. For instance, **New Zealand** not only banned corporal punishment in the 1990s (Education Act 1989, Section 139A, New Zealand Public Act 1989, No 80), but also has a national School Bullying Prevention and Response framework.

In many **African** countries, legal approaches to school violence often form part of broader child protection or violence prevention strategies. Few have standalone "bully-

ing laws”, but references to bullying appear in national child acts or education regulations. **Kenya’s** Education Act and Child Act, for example, outlaw cruel treatment and have administrative guidelines that treat bullying as a disciplinary offense; teachers can face penalties for failing to maintain student safety (UNESCO, 2017).

South Africa’s legal stance is rooted in its strong constitutional protections: the South African Schools Act (Act No. 84 of 1996, Section 10: Prohibition of corporal punishment, Government Gazette of the Republic of South Africa, No. 17579, 15 November 1996) prohibits corporal punishment and abuse, and the Department of Basic Education has guidelines on tackling bullying (with an emphasis on awareness and reporting). Some South African provinces have considered specific anti-bullying bills. In West Africa, countries like **Ghana** identified bullying as a barrier to safe schooling and responded by issuing guidance and toolkits for teachers and communities, although formal laws may not mention “bullying” by name (Ghana Education Service, 2018). Generally, enforcement in many African nations is hindered by resource constraints – even if policies exist, schools may lack counselors or training to effectively intervene.

In **Latin America**, the concept of “convivencia escolar” (peaceful coexistence in schools) guides many legal frameworks. **Mexico** has enacted laws at the state level (and a nominal federal law) promoting school harmony and explicitly forbidding bullying (“acoso escolar”), mandating that schools implement prevention programs (General Law on the Rights of Children and Adolescents, Diario Oficial de la Federación, 4 December 2014). **Brazil** passed an anti-bullying law in 2015 establishing a national program to combat systematic intimidation in schools, which covers cyberbullying and requires schools to train staff and report incidents (Law No. 13.185, Diário Oficial da União, 6 November 2015). **Colombia** created a nationwide system for school coexistence, requiring each school to have a committee to address bullying and a protocol for handling cases (Law 1620 of 2013, Diario Oficial de la República de Colombia, 15 March 2013). These laws often emphasize mediation and restorative practices. In some countries like **Argentina** and **Chile**, cyberbullying can potentially be prosecuted under general statutes (Chile, for example, has used its cybercrime laws to deal with extreme cases of online harassment among students (School Violence Act, Law No. 20.536, Diario Oficial de la República de Chile, 17 September 2011)), but the focus remains on school-based resolution.

Overall, while the legal specifics differ, a few trends emerge in comparative perspective:

- 1) Integration of Cyberbullying – Most jurisdictions have updated definitions of bullying in laws or policies to explicitly include electronic forms, recognizing that harmful conduct is not less serious when behind a screen.

- 2) **School Duty of Care** – Education laws increasingly impose a clear duty on schools to prevent and respond to bullying. This can be through mandatory policies (U.S. states, U.K., Netherlands), required committees (Japan, Korea, Colombia), or simply an expectation derived from the right to education (as in many European countries).
- 3) **Multi-Agency Cooperation** – Laws encourage or require collaboration between schools, parents, mental health professionals, and sometimes police or tech companies. The problem is seen not just as a school's internal issue but a societal one.
- 4) **Reluctance to Criminalize Minors** – With some notable exceptions (France's new law, certain U.S. cases), many jurisdictions try to avoid treating child bullies as criminals. The CRC's child rights perspective that children in conflict with the law should be treated in a manner that promotes their reformation is influential. Thus, several countries favor restorative justice, counseling, or school-based penalties over criminal prosecution for bullying behavior.
- 5) **Empowering Students and Reporting** – An emphasis on making it easier for students to report bullying (often including anonymous reporting channels or helplines) is common. For instance, India's CBSE (Central Board of Education) directed schools to have complaint boxes for students.
- 6) **Judicial Oversight** – While not every country allows lawsuits for bullying, there is a trend of courts being more willing to review whether schools and authorities met their obligations. Human rights courts (like the ECtHR) are also beginning to be engaged on this front, which could drive further legal development.

Among the examined jurisdictions, Italy and South Korea stand out for combining strong enforcement with a child-rights-centered approach. Italy's framework – anchored by dedicated anti-bullying laws in 2017 and 2024 – is often cited as a best practice for its balanced emphasis on prevention, swift removal of harmful online content, and rehabilitative measures over punishment. The Italian approach aligns closely with the CRC by protecting students while using the least punitive measures necessary. South Korea's system is similarly comprehensive: the School Violence Prevention Act mandates a formalized response in every school (including mandatory committees and a range of disciplinary options), ensuring consistent enforcement of anti-bullying rules. South Korean law explicitly covers cyberbullying and pairs discipline with counseling and parental involvement, reflecting an effort to balance firm intervention with the child's best interests in mind. The systems that marry strong enforcement with a rights-respecting ethos appear to be the most effective at curbing both digital and physical school violence. They fulfill the duty to protect students through comprehensive measures and accountability, yet also uphold children's rights by emphasizing education, remediation, and proportionality, echoing international standards of child protection and juvenile justice.

4. POLICIES AND ENFORCEMENT MECHANISMS

Laws are only as effective as their implementation. Thus, examining enforcement mechanisms and policy measures is crucial to understanding the real impact of legal frameworks on school violence. There are several layers of enforcement and preventive policy: within schools, through administrative bodies, via law enforcement or judicial action, and increasingly through coordination with technology platforms.

The front line of addressing bullying is the school itself. Virtually all jurisdictions require schools to develop anti-bullying policies or include anti-violence provisions in their student codes of conduct. Effective policies typically define prohibited behavior (with examples, including cyberbullying), establish procedures for reporting (students, parents, and staff should know how to report incidents safely), and outline step-by-step interventions. Many schools form dedicated teams or designate staff (e.g., a guidance counselor or vice-principal) to handle bullying complaints. As noted, countries like the Netherlands and Japan require a point-person or committee in every school. In some cases, these school policies are guided by model frameworks provided by government or NGOs. For example, in the U.S., the Department of Education has circulated template anti-bullying policies for states to adapt, and in the U.K. the Anti-Bullying Alliance provides extensive materials to schools.

Enforcement at the school level typically involves disciplinary actions proportionate to the offense. Minor first-time incidents may result in warnings, meetings with parents, or conflict resolution sessions. More serious or repeated bullying can lead to detention, suspension, or expulsion from the school. For instance, under India's guidelines, a student who severely bullies could even be transferred to another school for a "fresh start." In South Korea, as mentioned, the menu of nine sanctions ranges from written apologies to expulsion, and includes creative measures like community service or taking special education classes on behavior. The idea is to correct behavior while also protecting the victim. Some jurisdictions allow or require restorative justice approaches – such as mediation between bully and victim, or a restorative conference where the bully hears about the harm they caused and agrees to reparative actions. New Zealand's approach, for example, encourages restorative practices as a key response, aligning with Maori principles of reconciliation for youth wrongdoing.

Enforcement is also preventative – many laws or policies mandate **training** for teachers and awareness programs for students. Teachers and staff need to be trained to spot early signs of bullying (including less visible cyberbullying), to intervene safely, and to support victims. Countries like Israel have very systematic teacher training, and Finland's KiVa program includes classroom curriculum for students about empathy and bystander intervention. Some measures include peer mentoring or peer media-

tion programs, where students themselves are empowered to help maintain a positive environment.

Effective enforcement requires that incidents come to light, which is why **reporting** is important. Several jurisdictions now require schools to record and report bullying incidents, either internally or to higher authorities. In some U.S. states, schools must report statistics on bullying to the state education department annually (which can influence funding or interventions for schools with high rates). Japan's law obliges schools to report serious cases to the Board of Education, which provides oversight. In France's new framework, victims and families can report bullying to a dedicated national helpline (3020) and even an emergency number (3018) for cyberbullying. The availability of anonymous reporting channels (via telephone or online) is increasingly seen as best practice so that fearful students can seek help without retaliation.

Enforcement policies often involve **parents/guardians** – both of victims and perpetrators. Schools usually contact the parents of involved students once bullying is verified and may engage them in resolving the issue (for example, through joint meetings or requiring parental supervision of a child's online activity). Some laws hold parents accountable in a limited way: in Ukraine and some U.S. municipalities, parents of bullies can be fined if they fail to supervise a child who is bullying others.

When does a school violence situation escalate to involve police or courts? The threshold varies. Generally, if a bullying incident involves credible threats of serious harm, extortion, use of weapons, sexual abuse, or physical assault causing injury, schools will involve **law enforcement**. Cyberbullying cases have occasionally led to criminal charges: e.g., teens prosecuted for harassment or for distribution of child pornography in cases where they non-consensually shared sexual images of a classmate (a form of cyberbullying with overlap into sexual violence). However, as noted, many systems are cautious about criminalizing minors for peer abuse. Prosecutors often use discretion to seek alternatives to prosecution (like diversion programs or warning letters) for juveniles, unless the behavior is truly severe. One interesting enforcement mechanism on the rise is civil or administrative penalties for bullying. In some places, families of victims can seek restraining orders against the bully to keep them away from the victim (courts in several U.S. states have issued such orders, and Japan's system allows a form of restraining order as well). Violating such an order can then have legal consequences.

Another enforcement angle is **civil liability**: as mentioned, victims (or their parents) sometimes sue schools for failing to enforce anti-bullying duties. While outcomes differ, the mere possibility of such lawsuits can incentivize schools to strictly enforce policies. In jurisdictions like the U.S., the legal standard (under cases like *Davis v. Monroe County*) is that a school can be liable under federal law if it was “deliberately indifferent” to severe, pervasive harassment that deprived the victim of educational opportunities.

Given the digital dimension of bullying, enforcement now extends to the private sector in some ways. Governments and schools increasingly work with social media companies, messaging platforms, and internet service providers to curb cyberbullying. This can mean requesting or compelling removal of abusive content or accounts. Laws like Germany's NetzDG or the EU's Digital Services Act, while focused on hate speech and illegal content, indirectly cover some cyberbullying content. Australia's eSafety Commissioner can issue a notice to platforms to take down cyberbullying material targeting an Australian child within 48 hours, leveraging fines if not complied with. This is a unique enforcement tool that bypasses the need for the victim to endure a lengthy legal process for removal. Some countries have hotlines or "report abuse" portals where incidents of online bullying can be reported to authorities who then liaise with tech companies – this collaboration is recommended by international bodies as essential, since much of cyberbullying occurs on global platforms outside the direct control of schools. UNESCO's International Day call explicitly invites the tech industry to be a partner in making schools safe by tackling cyberbullying.

Despite these mechanisms, significant challenges in enforcement remain. Underreporting is a universal issue – studies show many victims do not tell anyone due to fear or shame. In one global survey, about 30% of bullied children told no one about it (United Nations, 2016). This limits the reach of any enforcement mechanism. Additionally, even where strong laws exist, lack of resources (too few counselors, overcrowded classrooms, or lack of training) can hamper enforcement. There is also a potential for over-enforcement: zero-tolerance policies in some U.S. schools have been criticized for harshly punishing minor infractions, leading to the so-called "school-to-prison pipeline." Overall, the effectiveness of these mechanisms depends on the school culture, adequate training and resources, and the active participation of students themselves in creating a safe school climate.

Even where strong anti-bullying laws exist on paper, inconsistent enforcement can thwart their impact. Japan's 2013 anti-bullying statute, for instance, required every school to establish prevention policies and reporting committees, yet bullying incidents have remained alarmingly high and in some years even reached record levels (The Japan Times, 2016). A sobering example arose in 2015: a Japanese middle school complied with the new law's mandates, but when a 13-year-old victim documented sustained peer abuse, the school failed to act and the child ultimately took his own life. Investigators concluded that "mere compliance with the letter of the law does not guarantee" effective protection for students (The Japan Times, 2016). Similarly, South Korea's much-lauded school violence countermeasures have been deemed largely ineffective in practice. A recent study found that a wave of anti-bullying programs launched in 2016–17 did not lead to any decrease in bullying cases; some interventions (like student "mock trials" of bullies or mandatory peer counseling sessions) even backfired, inadvertently heightening conflict among students (Daum News, 2023). These examples from Japan and

South Korea illustrate a common challenge: ambitious legal frameworks mean little if schools lack the will or capacity to implement them, or if powerful actors subvert accountability. The disconnect between law and reality shows the need for oversight, educator training, and cultural change within schools to ensure that legal standards translate into tangible protection for children.

5. CHILDREN'S RIGHTS AS A LENS FOR LEGAL RESPONSES

Placing children's rights at the center of efforts to combat school violence helps ensure that laws and policies are not merely punitive, but also protective, restorative, and respectful of all children involved. A children's rights lens means considering the rights of victims, perpetrators (who are often children too), and bystanders. Several core principles emerge when applying this lens.

As codified in Art. 3 of the CRC, **the best interests of the child** should be a primary consideration in all measures concerning children. In practice, this principle guides balanced responses to bullying. The primary victim's best interests demand effective protection and remedy – which may mean removing the bully from the class, providing the victim with psychological support, or even seeking justice if a crime occurred. At the same time, if the perpetrator is a child, their best interests (and long-term development) must be considered in determining consequences. This often translates to favoring rehabilitative or educational consequences over strictly punitive ones for the bully. For example, rather than immediately resorting to expulsion or criminal charges, schools might require the bully to undergo counseling, perform community service, or participate in a behavioral program. The Council of Europe emphasizes that any measure should maintain the child's dignity and right to education, applying punitive sanctions only as necessary (Council of Europe, 2022).

Art. 12 of the CRC gives children the **right to express their views** in matters affecting them, appropriate to their age and maturity. In the context of school violence, this underscores the importance of student voice in developing anti-bullying policies and in resolving incidents. Mechanisms like student councils, anonymous reporting systems, and involvement of students in peer mediation reflect this principle. It also means that in investigating bullying cases, authorities should listen to the accounts of children (both victims and alleged bullies) and take them seriously, rather than dismissing bullying as trivial. Some jurisdictions have instituted surveys or consultations to get students' perspectives on safety. Centering children's experiences helps ensure responses are grounded in reality.

Violence and bullying can deny children their **right to education** by creating an environment of fear or by driving children out of school. States have an obligation to

ensure schools are inclusive and safe so that all children can learn. Legal responses are therefore judged by how well they secure the right to education for every child. If a child stops attending school due to bullying, that is a red flag that their rights are being violated. The ECtHR case pending against Romania (*M.C. v. Romania*, ECtHR, 2022) explicitly frames bullying as impeding a child's right to education when the child had to transfer schools to escape abuse. A rights-based approach would demand the state take corrective action to prevent such outcomes, by holding schools accountable to intervene early. The ACRWC and other instruments similarly imply that part of fulfilling the right to education is providing a violence-free setting.

Children are entitled to personal integrity and **protection from degrading treatment**. Being bullied is deeply demeaning and can be seen as a breach of human dignity. The Australian Human Rights Commission (2019) noted that “a life free from violence and from cruel, degrading and inhuman treatment is a fundamental human right”, and bullying or harassment violates that right. Therefore, legal frameworks treat serious bullying as potentially falling under prohibitions of degrading treatment (e.g., constitutional provisions or human rights acts in various countries). This perspective can elevate certain bullying cases from mere disciplinary issues to rights violations requiring official redress. It also reinforces banning any violent or degrading punishments by staff: for example, over 700 million children are still in countries without a legal ban on corporal punishment at school, a clear gap in compliance with children's right to dignity (UNESCO, 2017).

In human rights law, states have a positive obligation to exercise **due diligence** to protect individuals from harm by third parties. For children in school, this means authorities must take reasonable measures to prevent and respond to bullying by peers. If they know or ought to know a child is at risk of serious harm and do nothing, the state can be complicit in rights violations. This doctrine has been affirmed in cases like *Špadijer* (ECtHR, 2021) (workplace bullying) for adults, and it is likely to be applied increasingly for children. To fulfill due diligence, states enact laws, but they also must ensure those laws are implemented – providing training, funding for counselors, monitoring systems, etc.

Sometimes responding to bullying involves balancing competing rights – e.g., the bully's right to free expression or privacy vs. the victim's right to safety. A child-rights approach places the child's best interests at the forefront of this balance. In practice, that often tilts toward protecting the victim's rights over a bully's claim to unchecked expression. For instance, a student's “freedom” to post abusive content online is outweighed by another student's right to dignity and education. Courts like the U.S. Supreme Court in *Mahanoy* acknowledged this by carving out bullying and harassment as types of student speech that schools may regulate despite free speech concerns. Another example is privacy: anti-bullying enforcement might involve searching a student's phone for

evidence or monitoring school internet usage, raising privacy issues. A rights-respecting approach tries to ensure such intrusions are necessary and proportionate – done only when warranted to protect another child, and with safeguards.

Applying a children's rights lens also means involving international and regional oversight. The UN Committee on the Rights of the Child, in its Concluding Observations for state reports, frequently recommends that states strengthen efforts to combat school violence and bullying, including cyberbullying, and cites positive models. Likewise, regional human rights commissions may review cases or issue reports on violence against children. All this contributes to an evolving consensus that bullying is not a normal part of growing up, but a rights violation that states are duty-bound to prevent.

6. CONCLUSION

The intersection of digital and physical school violence presents a pressing challenge that demands a coherent legal and policy response grounded in children's rights. This research has shown that online violence like cyberbullying can significantly increase in-person school violence, creating a vicious cycle that threatens students' safety, mental health, and access to education. Comparative analysis reveals that jurisdictions have responded through a spectrum of approaches: from comprehensive anti-bullying statutes and education codes to innovative enforcement mechanisms and court interventions. International frameworks – notably the CRC and related human rights instruments – provide a unifying lens, emphasizing that every child has the right to learn in an environment free from fear and violence, whether on the playground or on social media.

Legal approaches in different countries illustrate both convergence and divergence. Many now converge on key principles: acknowledging cyberbullying in law, holding schools accountable for proactive measures, and involving multiple stakeholders in solutions. Examples, like Japan's and South Korea's mandated school committees, France's bold criminalization of severe bullying, or the United States' extensive state-level policy network, show us a trend toward treating bullying not as "kids will be kids" mischief but as a serious issue of public concern and child protection. At the same time, divergence remains in how far the law goes – some systems favor punitive measures, while others stress restorative practices; some rely on soft policy, while others encode duties in binding law. These differences often reflect cultural attitudes, resource levels, and legal philosophies regarding youth behavior and state intervention.

Based on the comparative analysis presented in this study some policy recommendations can be made.

First, lawmakers worldwide should harmonize legal definitions of bullying – including cyberbullying – across jurisdictions. What counts as bullying still varies: some laws require repeated offenses or school-specific contexts, while others encompass any severe peer aggression. Such inconsistencies hamper coordinated prevention and enforcement. Establishing a shared definition – one that captures the power imbalance, repetitive harm, and both physical and digital manifestations of bullying – would provide a common baseline for action. Notably, many countries have begun moving in this direction by explicitly recognizing cyberbullying in their statutes or policies. For example, Italy's landmark Law No. 71/2017 broadly defines cyberbullying as any form of online pressure, aggression, harassment, or denigration against a minor, and Ukraine's 2019 law on bullying similarly covers psychological or electronic abuse. To build on these advances, international bodies and agreements (e.g. through the UN or regional councils) could encourage uniform terminology and criteria. Adopting consistent definitions globally would not only close protection gaps but also improve cross-border collaboration – for instance, enabling data comparison and mutual assistance in tackling online abuse.

Second, there is a need to integrate a rights-based education and prevention approach into national anti-bullying policies. The findings make clear that a purely punitive stance is neither sufficient nor fully consistent with children's rights. Instead, effective frameworks place heavy emphasis on prevention, awareness, and rehabilitation. Across the jurisdictions examined in this study, many of the most promising practices involve educating youth and fostering safe school climates rather than simply criminalizing misbehavior. For example, Italy's approach under Law 71/2017 focuses on safeguarding and educating minors – every school must implement prevention programs and can take educational disciplinary actions, opting not to create new crimes for child perpetrators. South Korea similarly mandates that schools convene committees and provide counseling for both victims and offenders, aiming to correct behavior through community service or special classes before resorting to expulsion or police referral. In the U.K., authorities favor early intervention (counseling, mediation or restorative justice) over prosecution of schoolchildren. This aligns with the UN Committee on the Rights of the Child's guidance to avoid criminalizing children whenever possible and to emphasize education and restorative practices in responding to bullying. Even where tough legal consequences exist, a balance is crucial. France's new 2022 law, for instance, makes severe school bullying a criminal offense punishable by up to three years' imprisonment (and harsher penalties if the victim attempts or dies by suicide), sending a strong message that such behavior is intolerable.

Third, the digital dimension of school violence demands innovative legal accountability for online platforms under children's rights frameworks. As bullying moves from screens to schoolyards and back, governments must enlist the cooperation of the private sector – social media companies, messaging apps, and other digital service providers – as key stakeholders in child protection. The comparative analysis indicates that bullying is

no longer a problem confined within school walls, and laws are starting to reflect this by bringing tech platforms into the fold. Policymakers globally are recognizing that the duties of care should extend to those who provide virtual venues where cyberbullying occurs. A prominent example is the U.K. Online Safety Act 2023, a trailblazing regulatory framework that requires tech companies to proactively identify and remove or mitigate harmful online content affecting children, including cyberbullying. This kind of legislation assigns clear responsibility to platforms to curb abuse, backed by the threat of fines or other enforcement if they fail to act. Other jurisdictions are moving in the same direction of holding platforms accountable. For instance, South Korea's comprehensive school violence law involves internet companies in preventive education and reporting, and the EU's recent Digital Services Act imposes heightened safeguards for minors on large platforms (e.g. risk assessments for child safety and rapid removal of harmful content). Under international human rights law, states have a duty to protect children from violence by third parties too, which in the digital era translates into oversight of private digital spaces where children interact. The UN Committee on the Rights of the Child, in General Comment No. 25, has explicitly called on governments to ensure that businesses respect children's rights in the digital environment – including taking action to prevent cyberbullying and online violence.

Moving forward, lawmakers should solidify these emerging standards into consistent requirements: clear legal mandates for online platforms to prevent, monitor, and rapidly respond to bullying content, transparency obligations (such as reporting the volume of bullying cases addressed), and child-friendly reporting tools and content moderation policies. This shared responsibility approach not only helps victims obtain relief no matter where the abuse occurs but also incentivizes tech companies to design safer online ecosystems by default, in line with the “best interests of the child” principle.

A children's rights-focused evaluation highlights that the most effective frameworks are those that balance the imperative to protect children from harm with the need to respect their evolving capacities and rights. It is not enough to simply punish bullies; laws must aim to educate and rehabilitate, to change school climates, and to empower bystanders to act. International bodies urge states to avoid criminalizing children except as a last resort, and to instead build a protective framework that involves education, prevention, and, where needed, proportionate discipline. The research showed that best practices – like whole-school programs, teacher training, data-driven strategies, and involvement of tech companies in curbing online abuse – align closely with the recommendations of the UN and other global actors. Where such measures are implemented, studies document reductions in bullying and improved school atmospheres.

However, this study also identified gaps between the aspirational standards of international human rights law and the reality on the ground in many places. Inconsistent application of laws, underreporting of incidents, lack of student awareness of their

rights, and insufficient resources are ongoing issues. Some countries still lack explicit legal protections or allow harmful practices like corporal punishment that undermine anti-bullying efforts. Bridging these gaps will require not only legal reforms but better enforcement of existing laws and a cultural shift in how communities view school violence – from a private matter to a public, rights-based concern. Laws and policies must evolve alongside technology, guided by the principle that every child deserves to be safe and respected both in the classroom and online. International frameworks and comparative lessons offer valuable guidance: prioritize prevention, ensure remedies for victims, educate the young (and the adults around them) about empathy and digital citizenship, and hold institutions accountable to the standard of zero tolerance for violence. By implementing these lessons and closing protection gaps, states can move closer to fulfilling their obligation to provide safe, inclusive, and nurturing educational environments.

REFERENCES

BOOKS AND ARTICLES:

1. Acosta, J.; Chinman, M.; Ebener, P.; Malone, P. S.; Phillips, A.; Wilks, A. (2019). Evaluation of a Whole-School Change Intervention: Findings from a Two-Year Cluster-Randomized Trial of the Restorative Practices Intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 876–890. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2>.
2. de Moraes, C.; Fernandes, T. (2017). When bullying crossleaks the screen. In: J. Richardson; E. Milovidov; R. Blamire (Eds.). *Bullying: Perspectives, practices and insights* (pp. 11–16). Strasbourg: Council of Europe.
3. Lee, S.; Chung, J.; Kang, T.; Kim, M. (2014). *Effectiveness analysis on policies regarding underage school violence perpetrators*. Seoul: Korean Institute of Criminology and Justice. Retrieved from: https://www.kicj.re.kr/board.es?mid=a20201000000&bid=0029&act=view&dlist_no=12326 (accessed: 16 May 2025).
4. Nagata, K. (2021). Japan's Act on the Promotion of Measures to Prevent Bullying: Handling serious cases of bullying. *Kansai University Review of Law and Politics*, 42, 1–26.
5. Pichel, R.; Foody, M.; O'Higgins Norman, J.; Feijóo, S.; Varela, J.; Rial, A. (2021). Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it? *Sustainability*, 13(15), Article 8527. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13158527>.
6. Tikkanen, T.; Junge, A. (2004). *Evaluation of the Norwegian Manifesto Against Bullying 2002–2004*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496998.pdf> (accessed: 16 May 2025).

LEGAL SOURCES:

1. Universal Declaration of Human Rights, UN General Assembly, A/RES/217(III), 10 December 1948.
2. International Covenant on Civil and Political Rights, UN General Assembly resolution 2200A (XXI), 16 December 1966.
3. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, UN General Assembly resolution 2200A (XXI), 16 December 1966.

4. UN Convention on the Rights of the Child, UN Treaty Series, vol. 1577, 20 November 20 November 1989.
5. European Convention on Human Rights, Council of Europe Treaty Series (CETS) – No. 005, 009, 044, 045, 046, 055, 114, 117, 118, 140, 146, 155, 177, 187, 194, 213, 214, Rome, 4 November 1950.
6. European Social Charter, Council of Europe Treaty Series (CETS) – No. 035, Turin, 18 October 1961.
7. American Convention on Human Rights (Organization of American States (OAS), San José, Costa Rica, 22 November 1969. Retrieved from: https://www.oas.org/dil/access_to_information_American_Convention_on_Human_Rights.pdf (accessed: 10 February 2025).
8. Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women (Belém do Pará Convention) (Organization of American States (OAS), 9 June 1994. Retrieved from: <https://www.oas.org/juridico/english/treaties/a-61.html> (accessed: 10 February 2025).
9. African Charter on the Rights and Welfare of the Child, Organization of African Unity, 11 July 1990. Retrieved from: https://au.int/sites/default/files/treaties/36804-treaty-african_charter_on_rights_welfare_of_the_child.pdf (accessed: 10 February 2025).
10. Children Act 2004 (c. 31), U.K. Public General Acts. Retrieved from: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/pdfs/ukpga_20040031_en.pdf (accessed: 10 February 2025).
11. Education and Inspections Act 2006 (c. 40), U.K. Public General Acts. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents> (accessed: 10 February 2025).
12. Equality Act 2010 (c. 15), U.K. Public General Acts. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15> (accessed: 10 February 2025).
13. Online Safety Act 2023 (c. 50), U.K. Public General Acts. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2023/50> (accessed: 10 February 2025).
14. Protection from Harassment Act 1997 (c. 40), U.K. Public General Acts. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1997/40/contents> (accessed: 10 February 2025).
15. Swedish Education Act (sv. *Skollagen* 2010:800), Svensk författningssamling (SFS), 2010:800). Retrieved from: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (accessed: 10 February 2025).
16. Law No. 2022-299 of 2 March 2022 aimed at combating school bullying (fr. *Loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire*), Journal officiel de la République française, JORFTEXT000045310049. Retrieved from: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000045310049> (accessed: 10 February 2025).
17. Law No. 13,185, 6 November 2015 (pt. *Lei No. 13.185, de 6 de novembro de 2015*), Diário Oficial da União, 6 November 2015. Retrieved from: <https://www.loc.gov/item/global-legal-monitor/2015-11-13/brazil-new-law-creates-program-to-combat-bullying-nationwide/> (accessed: 10 February 2025).
18. School Violence Act (es. *Ley sobre Violencia Escolar, Ley No. 20.536*), Diario Oficial de la República de Chile, 17 September 2011. Retrieved from: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1039643> (accessed: 10 February 2025).
19. Law 1620 of 2013 (es. *Ley 1620 de 2013*), Diario Oficial de la República de Colombia, 15 March 2013. English translation retrieved from: <https://www.global-regulation.com/translation/colombia/6405244/by-which-the-national-system-of-school-coexistence-and-exercise-training-for-human-rights-education-for-sexuality-and-prevention-and-mitigation-of-sch.html> (accessed: 10 February 2025).
20. Indian Penal Code, 1860 (Act No. 45 of 1860), Section 506: Punishment for criminal intimidation, Gazette of India. Retrieved from: https://www.indiacode.nic.in/bitstream/123456789/15289/1/ipc_act.pdf (accessed: 10 February 2025).
21. Law No. 71 of 29 May 2017: Provisions for the protection of minors to prevent and fight cyberbullying (it. *Legge 29 maggio 2017, n. 71: Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*), Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, No. 127, 3 June 2017.

- Retrieved from: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017;71> (accessed: 10 February 2025).
22. Law No. 70 of 14 June 2024: Provisions on the prevention and combating of bullying and cyberbullying (it. *Legge 14 giugno 2024, n. 70: Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo*), Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, No. 141, 18 June 2024. Retrieved from: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:st> (accessed: 10 February 2025).
 23. General Law on the Rights of Children and Adolescents (es. *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*), Diario Oficial de la Federación, 4 December 2014. English translation retrieved from: <https://www.global-regulation.com/translation/mexico/560281/law-general-of-the-rights-of-girls%252c-children-and-adolescents.html> (accessed: 10 February 2025).
 24. South African Schools Act, 1996 (Act No. 84 of 1996), Section 10: Prohibition of corporal punishment. Government Gazette of the Republic of South Africa, No. 17579, 15 November 1996. Retrieved from: <https://www.gov.za/documents/south-african-schools-act> (accessed: 10 February 2025).
 25. Act on the Prevention of and Countermeasures Against Violence in Schools, Act No. 8887, 14 March 2008, Statutes of the Republic of Korea. Retrieved from: https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=24031&type=new&key= (accessed: 10 February 2025).
 26. Education Act 1989, Section 139A, New Zealand Public Act 1989, No. 80. Retrieved from: <https://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0080/latest/DLM183668.html> (accessed: 10 February 2025).
 27. Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying (Act No. 71 of 2013), Official Gazette of Japan (Kanpō), 28 June 2013. English translation retrieved from: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373868.html> (accessed: 10 February 2025).
 28. Missouri Revised Statutes § 160.775. Anti-bullying policy required—definition—content, requirements, 2016. Retrieved from: <https://revisor.mo.gov/main/OneSection.aspx?section=160.775> (accessed: 10 February 2025).
 29. Enhancing Online Safety for Children Act 2015 (No. 24, 2015), Federal Register of Legislation. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.au/Details/C2017C00187> (accessed: 10 February 2025).
 30. Law No. 2657-VIII on amendments to certain legislative acts of Ukraine on counteracting bullying (Tskuvannya), Vedomosti Verkhovna Rada (VVR), 2019, No. 5, p. 33 (uk. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 5, ст.33). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (accessed: 10 February 2025).
 31. General Comment No. 13 on the right of the child to freedom from violence, UN Committee on the Rights of the Child, CRC/C/GC/13, 18 April 2011.
 32. General Comment No. 25 on children's rights in the digital environment, UN Committee on the Rights of the Child, CRC/C/GC/25, 2 March 2021.
 33. General Assembly Resolution 69/158 and 71/176 on “Protecting children from bullying”, Report of the Secretary-General, A/71/213, 28 July 2016. Retrieved from: <https://undocs.org/en/A/71/213> (accessed: 10 February 2025).
 34. General Comment No. 5 on State Party Obligations under the African Charter on the Rights and Welfare of the Child (Article 1) and Systems Strengthening for Child Protection, African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child, 1 October 2018. Retrieved from: https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/regions/acerwc_general_comment_no._5_-2018.pdf (accessed: 10 February 2025).
 35. Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment, Recommendation CM/Rec(2018)7 of the Committee of Ministers, Council of Europe, 2018. Retrieved from: <https://rm.coe.int/guidelines-to-respect-protect-and-fulfil-the-rights-of-the-child-in-th/16808d881a> (accessed: 10 February 2025).

CASE LAW OF THE ECTHR:

1. M.C. and Others v. Romania, ECtHR, application no. 44654/18, judgment of 26 October 2022.
2. Špadijer v. Montenegro, ECtHR, application no. 31549/18, judgment of 9 November 2021.

OTHER CASE LAW:

1. Bradford-Smart v. West Sussex County Council [2002] EWCA Civ 7, case no. A2/2001/0597, Court of Appeal (England and Wales), 23 January 2002. Retrieved from: <https://vlex.co.uk/vid/bradford-smart-v-west-792773545> (accessed: 10 February 2025).
2. Davis v. Monroe County Board of Education, 526 U.S. 629 (1999), United States Supreme Court, 24 May 1999. Retrieved from: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/526/629/> (accessed: 10 February 2025).
3. González *et al.* ("Cotton Field") v. Mexico, Judgment of 16 November 2009, Inter-American Court of Human Rights, Series C No. 205. Retrieved from: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_ing.pdf (accessed: 10 February 2025).
4. Mahanoy Area School District v. B.L., 594 U.S. (2021), United States Supreme Court, 23 June 2021. Retrieved from: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/594/20-255/> (accessed: 10 February 2025).
5. Tinker v. Des Moines Independent Community School District, 393 U.S. 503 (1969), United States Supreme Court, 24 February 1969. Retrieved from: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/393/503/> (accessed: 10 February 2025).

WEB PAGES:

1. Australian Human Rights Commission (2019). *Cyberbullying, human rights and bystanders*. Sydney: Australian Human Rights Commission. Retrieved from: <https://humanrights.gov.au/our-work/commission-general/cyberbullying-human-rights-and-bystanders-0> (accessed: 10 February 2025).
2. Chrisafis, A. (2021). *School bullies to face jail under law approved by French MPs*. The Guardian, 2 December 2021. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/world/2021/dec/02/school-bullies-face-up-to-10-years-jail-under-law-approved-by-french-mps> (accessed: 16 May 2025).
3. Council of Europe (2022). *The protection of children against online violence*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/the-protection-of-children-against-online-violence/1680af053e> (accessed: 10 February 2025).
4. Council of Europe (2023). *Preventing bullying and violence. Free to Speak, Safe to Learn – Democratic Schools for All*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/preventing-bullying-and-violence#1> (accessed: 10 February 2025).
5. Daum News (2023). *School violence countermeasures 'ineffective': study*. Retrieved from: <https://v.daum.net/v/X05943cpBP> (accessed: 10 February 2025).
6. Ghana Education Service (2018). *Safe schools resource pack: Creating safe and inclusive learning environments*. Accra: Ghana Education Service. Retrieved from: <https://www.safetolearncoalition.org/media/1706/file/Safe%20to%20Learn%20Progress%202019-2023%20%E2%80%93%20Ghana.pdf> (accessed: 10 February 2025).
7. Injury Prevention Research Center (2017). *Anti-bullying laws in 25 states: A preliminary review of state bullying laws and policies*. Iowa City: University of Iowa. Retrieved from: https://iprc.public-health.uiowa.edu/wp-content/uploads/2016/03/Anti-bullying_laws_in_25_states.pdf (accessed: 10 February 2025).

8. Ministry of Education of the People's Republic of China (2016). *Integrated proposal for enhancing the governance of school bullying in primary and middle school*. Beijing: Ministry of Education. English summary retrieved from: <https://chinadevelopmentbrief.org/reports/government-publishes-document-defining-school-bullying-and-stating-countermeasures> (accessed: 10 February 2025).
9. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention & United States Department of Education (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements (Version 1.0)*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention. Retrieved from: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf> (accessed: 10 February 2025).
10. Statista Research Department (2021). *U.S. states with state cyber bullying laws as of September 2021*. Hamburg: Statista. Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/291082/us-states-with-state-cyber-bullying-laws-policy/> (accessed: 10 February 2025).
11. The Japan Times (2016). *Laws alone won't stop bullying*. Retrieved from: <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2016/11/01/editorials/laws-alone-wont-stop-bullying/> (accessed: 10 February 2025).
12. UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. Paris: United Nations. Retrieved from: https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/other_documents/unesco_school_violence_and_bullying_global_status_report.pdf (accessed: 10 February 2025).
13. UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: United Nations. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483> (accessed: 10 February 2025).
14. UNESCO (2021). *School violence and bullying: A major global issue, new UNESCO publication finds*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/articles/school-violence-and-bullying-major-global-issue-new-unesco-publication-finds> (accessed: 10 February 2025).
15. UNESCO (2024). *International Day against Violence and Bullying at School, including Cyberbullying*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/days/against-school-violence-and-bullying> (accessed: 10 February 2025).
16. UNICEF Bulgaria (2021). *Steps together: Activation exercises for pupils (2021)*. Sofia: UNICEF Bulgaria. Retrieved from: <https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/BGR-steps-together-activation-exercises-for-pupils-english.pdf> (accessed: 10 February 2025).
17. United Nations – Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development (2025). *The 17 Goals*. Retrieved from: <https://sdgs.un.org/goals> (accessed: 10 February 2025).
18. United Nations (2016). *The Sustainable Development Goals Report 2016*. Department of Economic and Social Affairs. Retrieved from: <https://shop.un.org/books/sustainable-dev-goals-rpt-2016-18206> (accessed: 10 February 2025).
19. University of Turku (2009). *KiVa Antibullying Program*. Turku: University of Turku. Retrieved from: <https://www.kivaprogram.net/> (accessed: 10 February 2025).
20. World Health Organization (WHO) (2024). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Retrieved from: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289060929> (accessed: 10 February 2025).

Izv. prof. dr. sc. Lilla Garayova

Pravni fakultet Paneuropskog Sveučilišta u Bratislavi (Slovačka)

E-pošta: lilla.garayova@paneurouni.com

OD ZASLONA DO ŠKOLSKIH DVORIŠTA – KOMPARATIVNA ANALIZA DIGITALNOG I FIZIČKOG NASILJA U ŠKOLAMA SA STAJALIŠTA MEĐUNARODNIH STANDARDNA DJEČJIH PRAVA

Sažetak

Ovaj se rad bavi pitanjem veze između digitalnog i fizičkog nasilja u školama iz perspektive komparativnog prava, istražujući kako se ovo pitanje rješava u sustavima različitih sudbenih nadležnosti i u međunarodnom okviru ljudskih prava. U radu se na temelju pravne analize, sudske prakse, pregleda politika i empirijskih podataka istražuju načini na koje zlostavljanje, poput digitalnog nasilja, digitalnog uznemiravanja i doxinga u virtualnom okruženju potiču sukobe u stvarnom svijetu, intenzivirajući obrasce nasilničkog ponašanja i zastrašivanja među učenicima. U istraživanju se analizira relevantno zakonodavstvo u zemljama Europe, Sjeverne Amerike, Azije, Afrike i Latinske Amerike, utvrđuju primjeri dobre prakse i nedostaci u provedbi. Kritički se procjenjuju ključni pravni izazovi poput jurisdikcijskih ograničenja u reguliranju nasilja u virtualnom okruženju, odnos između disciplinskih mjera i dječjih prava te uloga digitalnih platformi u borbi protiv nasilja u školama. Nadalje se pravni odgovori promatraju u okviru međunarodnih instrumenata ljudskih prava, uključujući Konvenciju UN-a o pravima djeteta, regionalne konvencije o ljudskim pravima i recentnu sudsku praksu sudova i ugovornih tijela. Rezultati analize pokazuju da je provedba nedosljedna, a zaštita djece često fragmentirana, unatoč tome što pravni sustavi sve više prepoznaju preklapanje digitalnog i fizičkog nasilja. U radu se iznosi tvrdnja da u različitim jurisdikcijama još nisu u potpunosti integrirani digitalni i fizički oblici nasilja u školama u jedinstveni pravno zasnovani odgovor te se zaključuje da učinkovita zaštita djece zahtijeva sveobuhvatne pravne reforme utemeljene na međunarodnim standardima ljudskih prava.

Ključne riječi: *dječja prava, nasilje u školi, digitalno nasilje, pravna zaštita ljudskih prava, komparativno pravo*

Doc. dr. sc. Sandra Samardžić

Pravni fakultet Sveučilišta u Novom Sadu (Srbija)
E-pošta: sandra.samardzic@pf.uns.ac.rs

Doc. dr. sc. Stefan Samardžić

Pravni fakultet Sveučilišta u Novom Sadu (Srbija)
E-pošta: ssamardzic@pf.uns.ac.rs

Pregledni znanstveni članak / Review paper

DOI: <https://doi.org/10.25234/dosd/36514>

FENOMEN ŠKOLSKOG NASILJA I KAZNENOPRAVNI MEHANIZMI ZAŠTITE OSOBA ZAPOSLENIH U ODGOJNO- OBRAZOVNIM USTANOVAMA U REPUBLICI SRBIJI*

Sažetak

Fenomen školskog nasilja postaje sve izraženiji problem suvremenog društva, unatoč postojanju razvijenih mehanizama pravne zaštite prava djeteta. Iako je zaštita djece legitimni cilj suvremenih pravnih sustava, sve češće se javlja potreba za balansiranjem prava djeteta sa zaštitom drugih aktera u odgojno-obrazovnom procesu, naročito zaposlenih u tim ustanovama. Rad se fokusira na različite oblike nasilja koji se javljaju u školskom okruženju. Naime, s jedne strane analizira se vršnjačko nasilje, ali i nasilje koje je usmjereno prema nastavnom osoblju, koje se i dalje nalazi na margini stručne i javne pozornosti. Poseban naglasak usmjeren je na analizu normativnog okvira Republike Srbije, s naglaskom na kaznenopravnim mehanizmima zaštite zaposlenih u školama. Rad teži ukazati na potrebe unaprjeđenja sveobuhvatnog pristupa ovom problemu, odnosno da stalne i (katkad) ishitrene izmjene normativnih rješenja nisu jedini adekvatan način te da je za stvaranje sigurnog i dostojanstvenog školskog okruženja nužna dublja institucionalna i društvena transformacija.

Ključne riječi: *prava djeteta, zakonodavni okvir u obrazovanju, nasilje u školi, nasilje nad zaposlenima u obrazovanju, kaznenopravna zaštita*

* Članak je rezultat rada na projektu „Pravna tradicija i novi pravni izazovi“ za 2025. godinu.



Ovaj je rad licenciran pod licencom CC BY-NC 4.0 © autor(i). / This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 license © author(s).

1. UVOD

Od najstarijih koncepata u kojima su roditelji imali vlast nad djecom kao nad stvarima te su mogli neograničeno raspolagati njima, kroz stoljetni razvoj došlo je do koncepta dječjih prava, koji označava početak ograničavanja roditeljske moći. Razvoj i unaprijeđenje prava djeteta može se promatrati kao nastavak procesa evolucije općih ljudskih prava, koja su oslobodila odrasle od paternalističkog nadzora države. Ovi procesi su, u biti, paralelni. Kao što su se s razvojem ljudskih prava pojedinci oslobađali odluka koje je država donosila „u njihovo ime i u njihovu najboljem interesu“, bilo da je ta vlast bila u rukama monarha ili vladajuće skupine, tako su prava djeteta, premda kasnije u povijesti, započela razvoj koji je ograničio mogućnosti roditelja da upravljaju životima svoje djece „u njihovu najboljem interesu“. Razvoj autonomije pojedinca nije se odnosio samo na oslobođenje od državne kontrole, već je uključivao i oslobođenje djece od roditeljske vlasti.

Priznavanje i zaštita dječjih prava, prije svega, ipak ovisi o političkoj volji, a tek potom i pravnici mogu predložiti najpogodnije normativne metode za njihovu zaštitu u konkretnom pravnom sustavu (Freeman, 1983, 39). Međutim, priznanje djetinjstva kao posebne vremenske odrednice ove kategorije subjekata, rezultat je novije povijesti. Neki autori i dalje smatraju da tendencija razvoja prava, bilo da je riječ o proširenju kruga prava ili o povećanju razine prava već postojećih grupa, može dovesti do njihova obezvrjeđivanja, povlačeći paralelu s inflacijom (Archard, 2004, 54).

Pitanje reguliranja dječjih prava razlikovalo se tijekom vremena te su tako zagovornici liberalizma smatrali da djeca trebaju imati ista prava kao i odrasli, odnosno da se ne smije praviti razlika između djece i odraslih (vidi više: Holt, 2013; kao i Farson, 1974), dok su s druge strane zagovornici protekcionizma imali potpuno drukčiji stav, a to je da je djeci nužna zaštita i da je autonomija, odnosno pravo na samoodređenje prilično važno da bi se prepustilo djeci (vidi više: Goldstein i sur., 1979).

Pri razmatranju dječjih prava nužno je u obzir uzeti različite aspekte djetinjstva i u skladu s tim pružiti djeci i zaštitu, ali i izvjesnu autonomiju, odnosno pravo na samoodređenje, što na kraju krajeva i jest pristup koji je prihvaćen u Konvenciji UN-a o pravima djeteta (Zakon o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima djeteta, Službeni list SFRJ – Međunarodni ugovori, broj 15/90, Službeni list SRJ – Međunarodni ugovori, broj 4/96, 2/97; u nastavku: Konvencija o pravima djeteta, Konvencija), koja predstavlja prvi, sveobuhvatni međunarodni akt, posvećen isključivo pravima djece.

U suvremenom društvenom kontekstu prava djeteta više su nego ikad prije formalno zajamčena brojnim međunarodnim i nacionalnim pravnim aktima. Ipak, unatoč značajnom normativnom okviru, svjedoci smo sve izraženije pojave nasilja među djecom, koje je usmjereno kako prema vršnjacima, tako i, u određenoj mjeri, prema odraslim autoriteti-

ma. Važno je napomenuti da problem nasilja nije nov fenomen. Naime, još 1996. godine nasilje je prepoznato kao rastući globalni problem. Tada je, na 49. zasjedanju Svjetske zdravstvene organizacije usvojena Rezolucija WHA49.25, kojom je nasilje označeno kao jedan od ključnih izazova za javno zdravstvo na globalnoj razini (WHA, 1996).¹

Statistike različitih država iz različitih dijelova svijeta pokazuju da djeca danas pokazuju agresiju u mnogo većem stupnju nego prije, dok su im, s druge strane prava zajamčena preko velikog broja međunarodnih i nacionalnih dokumenata. Uzroci takvog ponašanja mogu biti brojni i nalaziti se u različitim sferama života. Neka istraživanja pokazuju, na primjer, i da su važni prediktori za pojavu nasilja mali razredi, problemi u ponašanju, seoske škole, osobe muškog spola, prosječno/iznadprosječno postignuće, male škole i problemi s emocionalnim zdravljem (Woods i Wolke, 2004, 150).

Budući da se djecom, prije svega u obiteljskom pravu, smatraju osobe do navršene 18. godine života, očekivano je i da se najveći broj slučajeva nasilja koji uključuje djecu događa u samoj školi ili u vezi sa školom.²

Nasilje u školama, koje posljednjih nekoliko godina pa i desetljeća poprima sve izraženije razmjere, postalo je predmet ozbiljne zabrinutosti kako stručne, tako i šire javnosti. Kao odgovor na ovu pojavu, normativni sustav je generirao niz mjera s ciljem osiguranja odgovarajuće pravne zaštite i pronalaska adekvatnih rješenja. Ipak, ostaje otvoreno pitanje u kojoj mjeri postojeći pravni okvir i implementirane mjere imaju kapacitet učinkovitog adresiranja ovog društvenog fenomena, odnosno obuhvaćaju li u dovoljnoj mjeri bitne, sustavne uzroke nasilja u obrazovnom kontekstu.

Iako je nasilje u školi danas sveprisutno u gotovo svim dijelovima svijeta, u ovom radu ukazat će se na ovaj problem u okvirima nacionalnih granica Republike Srbije, kako s aspekta postojećih podataka o učestalosti ovog problema, tako i s aspekta važećih propisa. Također, naglasak je dobrim dijelom usmjeren prema nasilju kojem su u školama izloženi zaposlenici (najčešće iz redova nastavnog osoblja – nastavnici, odnosno profesori), kao oblik nasilja o kojem se ne govori dovoljno i o kojem ne postoji zadovoljavajući broj istraživanja, a koje se neupitno događa i prijeti ozbiljnoj ugrozi kvalitete budućeg obrazovanja najmlađe kategorije stanovništva. U tom smislu, detaljnije su analizirane izmjene kaznenog zakonodavstva koje su poduzete radi veće zaštite osoba zaposlenih u obrazovanju.

¹ U Skandinaviji, osobito u Norveškoj, još tijekom 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća provedena su prva sveobuhvatna istraživanja vršnjačkog nasilja, potaknuta, među ostalim, tragičnim slučajevima samoubojstva djece 1982. godine. Ovi događaji doveli su do nacionalne kampanje u norveškim školama i označili prekretnicu u pristupu ovom problemu. Tijekom 90-ih godina 20. stoljeća interes se proširio i na druge europske zemlje, uključujući Ujedinjenu Kraljevinu, gdje su istraživanja ukazala na još veću rasprostranjenost nasilja među vršnjacima (Smit, 2019, 15).

² U Izvještaju koji je Zaštitnik građana u Republici Srbiji objavio krajem 2023. godine istaknuto je da se najveći broj pritužbi, 2022. i 2023. godine, ticao upravo zaštite djece od nasilja u školi (Zaštitnik građana, 2023, 7).

2. PRAVNI OKVIR U PODRUČJU OBRAZOVANJA I PREVENCIJI NASILJA U ŠKOLAMA U REPUBLICI SRBIJI

Republika Srbija nalazi se u jugoistočnoj Europi, površine od približno 88.500 km². Prema popisu iz 2022. godine broj stanovnika u Republici Srbiji iznosio je 6,647.003 (prema procjenama na temelju rezultata iz 2022. i rezultata godišnje statistike prirodnog kretanja i unutarnjih migracija broj stanovnika u 2023. je procijenjen na 6,623.183) (Statistički kalendar Republike Srbije, 2025, 24). Od ukupnog broja stanovnika udio stanovništva mlađeg od 15 godina nije se previše mijenjao u razdoblju od 2011. do 2023. godine i kreće se oko 14,4 % (Statistički godišnjak, 2024, 26), što predstavlja oko 954.000 djece. Od ovog broja, u školskoj 2023./2024. godini, redovne osnovne škole³ upisalo je 500.514 učenika, dok je u istoj školskoj godini broj učenika upisanih u srednje škole iznosio gotovo dvostruko manje – 220.375.

2.1. ŠKOLSKI SUSTAV

Pitanje obrazovanja regulirano je prije svega Ustavom Republike Srbije (Službeni glasnik RS, broj 98/06, 115/21; u nastavku: Ustav), gdje je istaknuto da svatko ima pravo na obrazovanje, kao i da je osnovno obrazovanje obvezno i besplatno, dok je srednje obrazovanje (samo) besplatno, ali ne i obvezno (čl. 71. Ustava). Navedena odredba u skladu je i s Konvencijom o pravima djeteta, čija je Srbija država stranka, a prema kojoj države članice radi ostvarenja prava djeteta na obrazovanje proglašavaju osnovno obrazovanje obveznim i besplatnim za sve (čl. 28. Konvencije o pravima djeteta).

Osim Ustava, pitanje obrazovanja sadržano je i u Porodičnom zakonu (Službeni glasnik RS, broj 18/05, 72/11 – dr. zakon, 6/15; u nastavku: Porodični zakon, PZ) i to u dva dijela. Najprije u dijelu koji se odnosi na prava djeteta, a zatim i u dijelu koji se tiče sadržaja roditeljskog prava. U tom smislu, navedeno je da „dijete ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim sposobnostima, željama i sklonostima“,⁴ kao i da s navršених 15 godina dijete koje je sposobno za rasuđivanje može odlučiti koju će srednju školu pohađati (čl. 63. PZ-a). Dalje, Porodični zakon ističe i da „roditelji imaju dužnost osigurati osnovno školovanje djetetu, a o daljem obrazovanju djeteta dužni su brinuti se prema svojim mogućnostima“,⁵ kao i da

³ Kada je riječ o broju škola u Republici Srbiji, na početku školske godine 2023./2024. bilo ih je 1133. Zanimljivo je istaknuti i jedan sasvim zabrinjavajući podatak – da je u školskoj godini 2014./2015. broj osnovnih škola iznosio gotovo tri puta više – 3414.

⁴ Izvorno: „Dete ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim sposobnostima, željama i sklonostima.“

⁵ Izvorno: „Roditelji imaju dužnost da obezbede osnovno školovanje detetu, a o daljem obrazovanju deteta dužni su da se staraju prema svojim mogućnostima.“

„imaju pravo djetetu osigurati obrazovanje koje je u skladu s njihovim vjerskim i etičkim uvjerenjima“ (čl. 71. PZ-a).⁶

Uz osnovnu ulogu koju škole, odnosno samo obrazovanje ima za razvoj djece, nikako se ne smije zanemariti ni uloga obrazovanja u prevenciji nasilja i to na dva načina.

Prvi je zaštita djece od nasilja u školi, što je temelj za stvaranje sigurnog okruženja za njihov razvoj. Drugi je edukativni, odnosno podučavanje djece o pravima, obvezama i neprihvatljivosti nasilja (Zaštitnik građana, 2023, 11). Škole, prije svega osnovne, kao institucije koje okupljaju praktično svu djecu, imaju jedinstvenu priliku za sveobuhvatni i kontinuirani rad na ovim temama.

2.2. ZAKONODAVNI OKVIR OBRAZOVNOG SUSTAVA U PREVENCIJI NASILJA NAD DJECOM

Zbog složenosti i raznolikosti pojavnosti, pojam nasilja teško je precizno i jedinstveno definirati na normativnoj razini.⁷ Specifični oblici nasilja, koji se razlikuju prema kontekstu, akterima i posljedicama, dodatno otežavaju izgradnju jedinstvene, sveobuhvatne pravne definicije. Tako Stojanović (2014, 4) nasilje definira kao uporabu fizičke snage koja predstavlja napad na nečiji tjelesni integritet, ističući da to mora biti (aktivna) radnja, a ne i propuštanje koja podrazumijeva uporabu osjetnije, grublje sile (a ne i prijetnje), koja mora biti upravljena na tijelo neke osobe. Kao posljedica toga, pojam nasilja najčešće se normativno definira u okviru različitih zakonskih akata koji uređuju određene aspekte društvene stvarnosti. Tako, na primjer, nasilje u obitelji ne nalazi svoje mjesto u jedinstvenoj zakonskoj definiciji, već se normativno prepoznaje i uređuje kroz više izvora – uključujući Porodični zakon, Krivični zakonik (Službeni glasnik RS, broj 85/05, 88/05 – ispr., 107/05 – ispr., 72/09, 111/09, 121/12, 104/13, 108/14, 94/16, 35/19, 94/24; u nastavku: KZ), kao i Zakon o sprečavanju nasilja u porodici (Službeni glasnik RS, broj 94/16, 10/23 – dr. zakon), koji predstavlja *lex specialis* u ovom području. Svaki od navedenih akata pristupa fenomenu nasilja iz različitih aspekata, u skladu sa svrhom i prirodom propisa, čime se omogućava diferencirano pravno djelovanje, ovisno o kontekstu i složenosti konkretne situacije.

Kada govorimo općenito o zaštiti djece od nasilja, kao posebne kategorije osoba, nužno je prije svega analizirati odredbe Ustava Republike Srbije koje jamče djeci sva ljudska prava prilagođena njihovu uzrastu i zrelosti, kao i zaštitu od svakog oblika isko-

⁶ Izvorno: „Roditelji imaju pravo da detetu obezbede obrazovanje koje u skladu sa njihovim vjerskim i etičkim uvjerenjima.“

⁷ Opća definicija nasilja može se pronaći u izvještaju Svjetske zdravstvene organizacije iz 1996. godine, gdje se nasilje definira kao „Namjerno korištenje fizičke sile ili moći, bilo u obliku prijetnje ili stvarno, usmjereno protiv sebe, druge osobe ili grupe/zajednice, koje rezultira ili ima visoku razinu vjerojatnosti da će rezultirati ozljedom, smrću, psihološkom štetom, nepravilnim razvojem ili uskraćivanjem“ (WHA, 1996).

rištavanja i zloupotrebe. Pravo na zaštitu od nasilja potvrđeno je i člancima Konvencije o pravima djeteta, čijom se ratifikacijom Srbija obvezala, među ostalim, poduzeti mjere radi sprečavanja nasilja u obitelji, institucijama i široj društvenoj sredini te radi osiguranja zaštite djeteta, odnosno ostvarivanja svih dječjih prava, posebno zaštite od nasilja i podrške djeci u oporavku i socijalnoj reintegraciji nakon izloženosti nasilju.

Konačno, kada je riječ o zaštiti djece od nasilja u školi, to pitanje, osim spomenutih izvora, uređuje još nekoliko propisa. Tako *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, broj 88/17, 27/18 – dr. zakon, 10/19, 27/18 – dr. zakon, 6/20, 129/21, 92/23, 19/25) izričito zabranjuje fizičko, psihičko, socijalno, seksualno, digitalno i svako drugo nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje djece i učenika. Također, zabranjeno je svako ponašanje kojim se vrijeđa ugled, čast ili dostojanstvo – bilo da dolazi od zaposlenika prema učenicima i odraslima; od učenika i odraslih prema zaposlenicima; od roditelja, zakonskih zastupnika ili trećih osoba prema zaposlenicima; od zaposlenika prema roditeljima ili zakonskim zastupnicima; kao i među samim učenicima. Uz to, *Opšti protokol za zaštitu dece od nasilja* (usvojen zaključkom Vlade Republike Srbije, broj 560-8262-2022-2 od 10. veljače 2022.) daje definicije za različite oblike nasilja, pa tako definira i nasilje među djecom (vršnjačko nasilje) kao namjerno i svjesno uznemiravanje, maltretiranje, zastrašivanje, nanošenje ozljeda drugoj osobi – vršnjaku. Najčešći oblici vršnjačkog nasilja su verbalno zlostavljanje; otimanje i uništavanje stvari; prisiljavanje i ucjenjivanje drugih da rade ono što im je naređeno; batine i fizičko povređivanje; novčano ucjenjivanje; prijetnje oružjem i seksualno nasilje: društveno isključivanje djeteta; ismijavanje i vrijeđanje.

Kao posljedica tragičnih događaja koji su se dogodili u svibnju 2023. godine, a na koje ćemo se nakratko osvrnuti poslije u radu, u Srbiji je donesen *Pravilnik o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (Službeni glasnik RS, broj 11/24; u nastavku: *Pravilnik*) kojim se utvrđuje postupanje u ustanovi u slučaju nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.

Konkretno, *Pravilnik* je podijeljen u šest dijelova, tako što uređuje i definira *oblike nasilja i zlostavljanja*; *preventivne aktivnosti* koje se mogu poduzimati (što, među ostalim, podrazumijeva prevenciju nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; programiranje i planiranje zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; organiziranje timova za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja); *interventne aktivnosti* (što podrazumijeva procjenjivanje razine nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja prema razinama; intervenciju prema razinama nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; zaštitu zaposlenika; redoslijed postupanja u intervenciji); *postupanje u kriznim događajima* (kao što su jačanje otpornosti ustanova za učinkovito reagiranje na krizne događaje, postupanje ustanove kada se dogodi krizni događaj, postupanje ustanova nakon kriznog događaja) i *način vođenja dokumentacije i izvještavanje* (kao što je izvještaj o realizaciji plana zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja).

Navedeni Pravilnik definira sadržaj i način provođenja preventivnih i interventnih mjera, procjenu rizika, zaštitu, kao i praćenje njihovih učinaka. Ono što Pravilnik prvi put uređuje jest način za učinkovitu reakciju ustanova (pod kojima se podrazumijevaju predškolske ustanove, osnovne i srednje škole te učenički domovi) na krizne događaje, kao i postupanja u takvim slučajevima i način praćenja uspješnosti poduzetih mjera. Također, uređujući pitanje zabrane nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u ustanovi, Pravilnik navodi da se zaštita pruža svima, kako djeci i učenicima, tako i svim zaposlenicima, ali i roditeljima, odnosno drugim zakonskim zastupnicima i trećim osobama.

Pravilnik definira „nasilje i zlostavljanje“ i navodi da se pod ovim pojmovima podrazumijeva „svaki oblik jedanput učinjenog, odnosno ponavlanog verbalnog ili neverbalnog ponašanja koje ima za posljedicu stvarno ili potencijalno ugrožavanje zdravlja, razvoja i dostojanstva osobe deteta i učenika ili zaposlenog“. Zanimljiva je usporedba s definicijom maltretiranja (engl. *bullying*) kojeg djeca trpe, a koju je prije više od 20 godina dao autor Olweus (1999, 30) i koji navodi da maltretiranje mora biti radnja koja se *ponavlja* redovito tijekom vremena. Jasno je da danas ponavljanje neke radnje nije uvjet da bismo određeno ponašanje smatrali maltretiranjem, odnosno nasiljem, što je sve posljedica razvoja stava o „nultoj toleranciji“ na nasilje, koja se uvelike primjenjuje i u slučaju nasilja u obitelji. Međutim, pri definiranju pojma nasilja u školi, neki autori navode da je pogrešno praviti jasnu razliku između maltretiranja (engl. *bullying*) i nasilja u školama, budući da u većini slučajeva nasilje zapravo predstavlja vrh ledenog brijega problema maltretiranja koje traje određeno vrijeme (Björkqvist i Jansson, 2003, 191).⁸

Naposljetku, navedeni Pravilnik određuje da se nasiljem i zlostavljanjem smatra nasilje zaposlenika prema djetetu, učeniku, drugom zaposleniku, roditelju, odnosno drugom zakonskom zastupniku, kao i nasilje koje počini učenik prema drugom djetetu, učeniku ili zaposleniku, ali i nasilje koje učini roditelj prema svom djetetu, drugom djetetu i učeniku, zaposlenom kao i prema trećoj osobi. Uz uobičajene oblike nasilja, kao što su fizičko, psihičko i društveno, ovaj Pravilnik navodi i digitalno nasilje kao poseban oblik, što je u potpunosti opravdano i očekivano, uzimajući u obzir značaj i prisutnost

⁸ Važno je ovdje osvrnuti se i na terminološke i kulturološke razlike koje postoje diljem svijeta, radi preciznije i jasnije usporedbe fenomena vršnjačkog nasilja među različitim državama. Engleski termin *bullying* potječe iz sjeveroeuropskih jezika, a njegovo značenje evoluiralo je od „ljubavnika“ do „nasilnika“. U suvremenim jezicima koriste se različiti termini: *pesten* (nizozemski), *mobbing* (skandinavski), *bullismo* (talijanski), *bullying* (španjolski), dok u srpskom jeziku ne postoji izravan ekvivalent, pa se koriste izrazi poput izraza „vršnjačko nasilje“. U arapskom jeziku terminologija se razlikuje; riječi poput *tanamor* (dosl. „tigrast“) što može imati čak i pozitivno značenje ili *baltaja* (huligan, *kavgadžija*). U Japanu se koristi termin *ijime*, koji označava nasilje unutar grupe, s posebnim naglaskom na društveno isključivanje. U Južnoj Koreji sličan fenomen označava se izrazom *wang-ta*, koji doslovno znači strogo isključivanje iz grupe. Znatne razlike u percepciji i izražavanju nasilja povezane su i s dominantnim kulturnim modelima: u kolektivističkim društvima, poput Japana i Koreje, društveno isključivanje često je najizraženiji oblik nasilja, dok su u individualističkim društvima naglasci postavljeni drukčije (Smit, 2019, 17–19).

današnje djece u digitalnom okruženju.⁹ Iako se u znanstvenoj literaturi nasilje najčešće kategorizira kao fizičko, psihičko (emocionalno) i ekonomsko, *Pravilnik*, kao što je i istaknuto, uvodi i kategoriju društvenog (socijalnog) i digitalnog nasilja. Društveno nasilje definira se kao ponašanje kojim se dijete ili učenik isključuje iz skupine vršnjaka i različitih oblika socijalnih aktivnosti, preko izolacije, neprihvatanja na temelju različitosti, uskraćivanja informacija ili onemogućavanja zadovoljenja socijalnih potreba. Takva definicija odražava specifičnost odgojno-obrazovnog konteksta, u kojem su pripadnost skupini i socijalna integracija ključni za psihološku dobrobit djeteta. Međutim, kritička analiza pokazuje da definicije pojedinih oblika nasilja u Pravilniku nisu u svim aspektima jasno razgraničene. Uočavaju se preklapanja, osobito između psihičkog i socijalnog nasilja, s obzirom na to da oba mogu imati slične emocionalne posljedice, kao i između digitalnog nasilja i ostalih oblika, budući da digitalni mediji često služe kao sredstvo za provođenje i psihičkog i socijalnog nasilja. Na temelju sadržaja definicije društveno nasilje ne može se smatrati potpuno samostalnom kategorijom, već specifičnim oblikom psihološkog nasilja koje se ostvaruje narušavanjem socijalnih odnosa i pripadnosti. Stoga se može zaključiti da postojeća klasifikacija nije u potpunosti usklađena sa zahtjevom pravne određenosti jer granice među oblicima nasilja nisu dosljedno definirane ni prema kriteriju posljedice (npr. fizička ili emocionalna šteta), ni prema sredstvu izvršenja (npr. verbalno, digitalno, grupno), što otežava njihovu pravnu i pedagošku primjenu u praksi.

S druge strane, u teoriji možemo pronaći i podjelu na četiri oblika vršnjačkog nasilja, među kojima su fizičko nasilje, verbalno nasilje, društveno isključivanje i klevetanje (Smit, 2019, 14).

3. PRISUTNOST NASILJA U ŠKOLI U REPUBLICI SRBIJI

Zaštita djece od nasilja, a naročito zaštita u obrazovnom okruženju, postala je tema koja je obuhvaćena brojnim normativnim aktima i strateškim dokumentima. Ipak, unatoč normativnom obuhvatu, podaci ukazuju na kontinuirani porast slučajeva vršnjačkog nasilja. Prema rezultatima jednog od novijih istraživanja, čak 78 % učenika izjavilo je da su svjesni postojanja određenih oblika nasilja u školi, dok je svega 6,5 % navelo da se nikada nije susrelo ni sa jednim oblikom nasilnog ponašanja. Zabrinjavajući je i podatak da približno 16 % ispitanih učenika nije bilo sigurno mogu li situacije kojima su nazočili biti okarakterizirane kao nasilje, što ukazuje na potrebu za dodatnim osnaživanjem kapaciteta za prepoznavanje i razumijevanje nasilja među djecom i mladima (Zaštitnik

⁹ Pod digitalnim nasiljem podrazumijeva se zloupotreba informacijskih tehnologija koja za posljedicu može imati ugrožavanje dostojanstva osobe i ostvaruje se slanjem poruka i videozapisa elektronskom poštom, SMS-om, MMS-om, preko mrežnih stranica, *chatom*, uključivanjem u forume, društvene mreže i objavljivanjem sadržaja ili povjerljivih osobnih podataka bez suglasnosti (vidi: čl. 2. st. 7. Pravilnika).

građana, 2023, 25). Isto istraživanje pokazalo je da je oko 24 % učenika doživjelo neki oblik nasilja, dok gotovo 4 % trpi nasilje svakodnevno (Zaštitnik građana, 2023, 27).¹⁰ Veoma često događa se i da djeca koja trpe nasilje to kriju, odnosno da nastavnici, kao i drugi zaposlenici škola, ne budu svjesni da se nasilje događa.¹¹

Uz činjenicu da se broj slučajeva vršnjačkog nasilja ne smanjuje, nego upravo suprotno, još više zabrinjava i činjenica da nasilje poprima sve ozbiljniji oblik, čemu svjedoče i nezapamćene tragedije koje su se dogodile u Srbiji u svibnju 2023. godine u razmaku od samo nekoliko dana. Naime, tog 3. svibnja trinaestogodišnji učenik usmrtio je deset osoba (devet svojih školskih prijatelja i radnika osiguranja), a ranio još pet učenika i nastavnicu povijesti.¹² Neposredno nakon toga, 4. svibnja, uslijedila su nova masovna ubojstva u mjestima Malo Orašje (općina Smederevo) i Dubona (općina Mladenovac), kada je dvadesetjednogodišnji mladić ubio devet, a ranio trinaest osoba starosti između 14 i 25 godina.¹³

Ovi tragični događaji ponovno su ukazali na potrebu za dubljim razumijevanjem izazova s kojima se suočavaju mladi ljudi danas, kako unutar školskog sustava, tako i izvan njega. Napominjemo *ponovno*, budući da nije moguće zaboraviti i ne osvrnuti se na događaje iz skorije prošlosti, poput slučaja dječaka Alekse Jankovića iz Niša, koji je 2011. godine izvršio samoubojstvo nakon ozbiljnog nasilja koje je trpio od strane svojih vršnjaka, a za koji sustav očigledno nije imao sluha. Kao rezultat ovog tragičnog događaja, 2015. godine na prijedlog Aleksinih roditelja, napisan je prijedlog tzv. Aleksinog zakona – set zakona čiji cilj je strože kažnjavanje nasilnika i onih koji nasilje zataška-

¹⁰ Ovako visok trend nasilja u školi, nužno nas mora usmjeriti i na razmišljanje o tome kako djeca poimaju nasilje i što je to što bi za svakog od njih moglo predstavljati ponašanje druge osobe koje oni doživljavaju kao nasilje. Ne pledirajući da bi bilo tko trebao trpjeti bilo koji oblik ponašanja drugih koji mu ne odgovara, ipak nam se čini da bismo trebali imati u vidu i mogućnost da su prikazane (relativno alarmantne) brojke jednim dijelom svakako pod utjecajem promocije „nulte tolerancije na nasilje”.

¹¹ Zanimljivo je spomenuti jednu od inovativnih mjera za prevenciju vršnjačkog nasilja u školama koja je predstavljena u radu autora Lahtinen i Sankala. Autori naglašavaju da nastavnici često nisu u mogućnosti pravovremeno primijetiti ili adekvatno reagirati na nasilne situacije u školskom dvorištu. Kao odgovor na ovaj problem, predložen je sustav ranog upozoravanja zasnovanog na tehnologiji inicijalno razvijenoj za hitne medicinske slučajeve kod starijih osoba. Učenici koji su podložni viktimizaciji nose narukvicu s alarmnim gumbom, dok nastavnici ili školsko osoblje primaju signal preko mobilnog uređaja, čime se omogućava brza i učinkovita intervencija u kriznim situacijama (Lahtinen i Sankala (1998) prema Björkqvist i Jansson (2003, 193)).

¹² Tragičan događaj dogodio se u osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ u Beogradu i duboko je potresao javnost te otvorio niz važnih pitanja o prisutnosti i uzrocima nasilja u školskom okruženju.

¹³ Iako se čini da se ovi događaji ne mogu izravno povezati sa školskim sustavom, nemoguće je promatrati ih u potpunosti odvojeno. Naime, počinitelj ovog drugog napada bio je dio tzv. NEET populacije – mladih koji nisu uključeni niti u obrazovni proces niti u sustav zapošljavanja, a koji zbog nedostatka prilika, podrške i perspektive, prema Izvještaju koji je sastavila Radna grupa za obrazovanje, a s čime se i autori u potpunosti slažu, predstavljaju iznimno ranjivu društvenu skupinu. Važno je i to što su žrtve bile okupljene u školskom dvorištu, što ukazuje na širu ulogu koju škole imaju, posebno u manjim zajednicama (Radna grupa za obrazovanje, 2024).

vaju (Nacrt Aleksinog zakona, 2015). Neke od predviđenih mjera u navedenom Nacrtu zakona bile su i nove odgojno-kaznene mjere za povredu zakona u ustanovama, poput ukora i isključenja s nastave te iz škole; zatim novčane kazne za roditelje, ali i trajno oduzimanje licence nastavniku, odgajatelju i stručnom suradniku zbog nepoštovanja postupaka i pravila reagiranja u slučaju nasilja.

Kao jednu od mjera u borbi protiv nasilja u školama, tijekom 2021. godine, Vlada Republike Srbije pokrenula je platformu pod nazivom „Čuvam te“, kao središnje mjesto za informiranje, edukaciju i podršku roditeljima, djeci i stručnjacima. Spomenuti tragični događaji u svibnju 2023. godine utjecali su na to da ova platforma bude unaprijeđena funkcionalnošću za elektronsku prijavu nasilja koje uključuje djecu. Prema podacima s portala Čuvam te (2021), ova platforma omogućava građanima, djeci i zaposlenicima u obrazovnim ustanovama da preko *on-line* formulara prijave nasilje, uz mogućnost anonimnog slanja i prilaganja dokumentacije. Na ovaj se način prijave automatski distribuiraju relevantnim institucijama, kao što su škole, centri za socijalni rad, policija, državno odvjetništvo (javno tužilaštvo) i druge službe. Svakom predmetu dodjeljuje se jedinstveni broj koji omogućava praćenje statusa bez potrebe za prijavom (engl. *sign in*), dok podnositelji prijava mogu dobiti i obavijesti o tijeku postupanja preko e-pošte ili telefona, navedu li podatke za kontaktiranje. U slučaju više prijava za isti događaj, one se objedinjavaju u jedinstveni predmet, čime se izbjegava dupliranje i olakšava institucionalna obrada.

Cilj ove funkcionalnosti jest stvaranje jedinstvene baze podataka o slučajevima nasilja nad djecom, praćenje efikasnosti reakcije nadležnih tijela i povećanje transparentnosti i odgovornosti sustava. Statistički podaci ove baze pokazuju da je od svibnja 2023. (kada je omogućeno prijavljivanje nasilja preko ove platforme) do ožujka 2025. godine ukupan broj evidentiranih prijava 6407, a najveći broj slučajeva dogodio se upravo u ustanovama obrazovanja, gdje osnovne škole dominiraju s udjelom od čak 78 %. Iako je nesporno da je broj stvarnih slučajeva nasilja znatno veći od broja onih evidentiranih preko platforme, imajući u vidu da se ona ne primjenjuje u svim situacijama, njezina upotreba ipak omogućava određeni uvid u zastupljenost različitih oblika nasilja, učinkovitost postupanja svake pojedinačne institucije, kao i identifikaciju točaka u sustavu gdje dolazi do kašnjenja ili izostanka reakcije. Tijekom vremena, na temelju prikupljenih podataka i provedenih analiza, nadležna tijela trebala bi biti u mogućnosti procijeniti koje mjere su dale pozitivne rezultate, a koje nisu, uzimajući u obzir ponavljanje nasilnih situacija s istim akterima kao relevantan indikator. Dodatno, uspostavljanje ovakve platforme vjerojatno može doprinijeti unaprijeđenju odgovornosti cjelokupnog sustava, s obzirom na to da omogućava viši stupanj transparentnosti u postupanju mjerodavnih institucija.

Platforma je osmišljena kao tehnički alat koji za cilj ima unaprijediti i olakšati proces institucionalnog postupanja u slučajevima nasilja. Ipak, njezina efikasnost ne može se promatrati odvojeno od pravnog okvira koji predstavlja temelj pravilnog i dosljednog postupanja u ovim situacijama. U tom kontekst moguće je uočiti određene nejasnoće i

nedoumice u važećoj pravnoj regulativi, koje mogu utjecati na dosljednu primjenu zakonskih procedura i cjelokupno funkcioniranje sustava zaštite.

Iako trenutačno važeći *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* u čl. 195. sada predviđa novčanu kaznu za roditelje u slučaju kada njihovo dijete krši odredbe koji se odnose na zabranu nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i zabranu ponašanja koje vrijeđa čast, ugled i dostojanstvo, u praksi se ova odredba ne primjenjuje. Razlog leži u činjenici da ravnatelj škola rijetko kada žele u cjelokupni proces uključiti i pravosudna tijela, ali i u pravnoj nedoumici u vezi s dokaznim postupkom. Naime, prema pravilima *Zakona o prekršajima* (Službeni glasnik RS, br. 65/13, 13/16, 98/16 – odluka US, 91/19, 91/19 – dr. zakon i 112/22 – odluka US) ako dijete (u prekršajnom i kaznenom pravu, osoba koje u vrijeme kad je počinjen prekršaj nije navršila 14 godina) učini prekršaj zbog propuštanja dužnog nadzora roditelja, posvojitelja, staratelja, odnosno hranitelja, ove osobe bit će kažnjene ako su bile u mogućnosti vršiti takav nadzor (čl. 72.). Međutim, u slučaju počinjenog prekršaja u školi, osnovano se postavlja pitanje jesu li ove osobe mogle vršiti nadzor za vrijeme djetetova boravka u školi, budući da su za to vrijeme djeca bila pod nadzorom škole i školskog osoblja. Naime, isti članak *Zakona o prekršajima* u trećem stavku predviđa da za prekršaj maloljetnika, osim navedenih osoba, mogu odgovarati i druge osobe za koje je propisana obveza vršenja nadzora nad maloljetnikom koji je počinio prekršaj, ali da ova odgovornost mora biti propisana zakonom, što *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* ne poznaje.

Posebno je i pitanje kaznene odgovornosti maloljetnika, odnosno prije svega donje starosne granice kaznene odgovornosti (engl. *minimum age of criminal responsibility – MACR*), koje je naročito aktualizirano u srpskoj pravničkoj, ali i općoj javnosti nakon dva spomenuta masovna ubojstva iz 2023. godine. Naime, u prvom slučaju u osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ u Beogradu riječ je o osobi koja u vrijeme počinjenja djela nije navršila 14 godina (u kaznenopravnom smislu dijete) koje prema pravilima kaznenog prava (čl. 4. KZ-a) nije kazneno odgovorno. Drugi slučaj (Dubona i Malo Orašje) počinio je počinitelj koji se smatra mlađom punoljetnom osobom (čl. 3. st. 4. *Zakona o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica*, Službeni glasnik RS, broj 85/05; u nastavku: *Zakon o maloletnicima, ZM*), a prema njemu se u skladu s čl. 44.a st. 2. KZ-a, ne može izreći najstroža predviđena kazna – kazna doživotnog zatvora, već najviše 20 godina zatvora. Pitanje preispitivanja donje starosne granice kaznene odgovornosti umnogome premašuje temu i opseg ovog rada i moglo bi biti predmet posebne studije. U tom smislu ističemo samo stav da bi prije bilo kakvih, naročito tako ozbiljnih zahvata u kaznenom pravu, svakako bilo nužno provesti ozbiljnija istraživanja kriminaliteta počinitelja čiji je uzrast u zoni neposredno ispod ili iznad donje starosne granice kaznene odgovornosti.

Na kraju, spomenuti događaji koji su u znatnoj mjeri uzdrмали javnost i ukazali na sustavne propuste u zaštiti sigurnosti građana, naročito u obrazovnim ustanovama,

inicirali su institucionalne odgovore države u vidu donošenja niza mjera od strane Vlade Republike Srbije. Međutim, unatoč deklarativnoj posvećenosti rješavanju problema, znatan broj predviđenih mjera nije u potpunosti implementiran u praksi, što otvara pitanja njihove efikasnosti, koordinacije među nadležnim tijelima, kao i postojanja političke volje i institucionalnih kapaciteta za njihovo dosljedno provođenje (Radna grupa za obrazovanje, 2023, 8).

4. POSEBAN OBLIK NASILJA – NASILJE NAD OSOBAMA ZAPOSLENIMA U OBRAZOVANJU

Govoreći o fenomenu nasilja u školi, čini se da se u dobroj mjeri zanemaruje (ili bar ne u dovoljnoj mjeri spominje) jedan poseban oblik nasilja, a to je nasilje koje zaposlenici u školi (najčešće prosvjetni radnici) trpe i to kako od učenika, tako i od roditelja. Iako bi obrazovne ustanove morale imati pravnu i etičku obvezu osigurati sigurno radno okruženje za sve zaposlenike, primjeri iz prakse govore suprotno.

Osobe zaposlene u školama, odnosno nastavnici ponajprije, izloženi su nasilju i to prije svega, verbalnom. Drugim riječima, prosvjetnim radnicima upućuju se psovke, neprimjereni komentari, odnosno uvrede i prijetnje. Događa se i da učenici povremeno svoju agresiju iskazuju i uništavanjem imovine nastavnika ili nastavnih sredstava, poput trganja papira, raznih materijala i literature (Čuvam te, 2021).

Posebno zabrinjavajući oblik nasilja, koji je u porastu posljednjih godina, pa tako i prema zaposlenicima u školi, jest digitalno nasilje. Ono podrazumijeva snimanje sata bez dozvole, a zatim postavljanje tih snimaka na društvenim mrežama popraćeno podrugljivim komentarima na račun nastavnika. Također, uočeni su slučajevi kada su učenici kreirali lažne profile nastavnika na društvenim mrežama, na kojima su dijelili neprimjerene i uvredljive sadržaje (Čuvam te, 2021).

U pokušaju da se prikažu statistički podaci o prisutnosti nasilja nad prosvjetnim radnicima, možemo doći do dijametralno različitih podataka. Tako prema provedenom istraživanju Zaštitnika građana iz 2023. godine, gotovo 9 % anketiranih nastavnika izjavilo je da je najmanje jedanput bilo izloženo nekom obliku nasilja od strane učenika, dok je postotak onih koji su bili izloženi nasilju od strane roditelja, iznosio 7 %.¹⁴ S druge strane, prema istraživanju provedenom 2018. godine čak 79,4 % nastavnika su tijekom školske godine 2017./2018. doživjeli neki oblik nasilnog ponašanja učenika (Žunić Pavlović i sur., 2018, 494).

¹⁴ Također, neka istraživanja pokazuju da se ovaj postotak u nekim drugim državama kreće oko 10 % (Zaštitnik građana, 2023, 16).

Nesumnjivo je da su istraživanja koja se bave nasiljem koje uključuje osobe zaposlene u obrazovanju znatno rjeđa u odnosu na istraživanja o vršnjačkom nasilju, prije svega zbog otežanog pristupa relevantnim podacima, kao i delikatnosti same teme. Ipak, činjenica da su takvi slučajevi statistički rjeđi, ne smije predstavljati temelj za njihovo zanemarivanje. Naprotiv, imajući u vidu da rad s djecom predstavlja visoko odgovornu i kompleksnu djelatnost od iznimnog značenja za cjelokupno društvo, nužno je da ovu funkciju obavljaju osobe koje su za to stručno osposobljene, profesionalno kompetentne i prije svega motivirane za rad u obrazovnom sustavu. Iako suvremena empirijska istraživanja ukazuju na to da većinu nastavnog osoblja čine upravo takvi pojedinci, to ne smije biti razlog za zanemarivanje važnosti problema koji bi mogli nastati (ili možda već nastaju) u slučaju neprofesionalnog i neprimjerenog ponašanja manjeg broja prosvjetnih radnika. Takva ponašanja, osim što negativno utječu na učenike, mogu dodatno doprinijeti demotivaciji drugih zaposlenika u obrazovnim ustanovama, čime se narušava kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa i ugrožava integritet profesije.¹⁵ Naime, već sada mnogi primjeri i slučajevi ukazuju na to da entuzijazam prosvjetnih radnika opada i da bismo uskoro lako mogli doći u situaciju u kojoj se o obrazovanju najmlađih ne bi imao tko brinuti (BBC, 2022).

Zabrinjavajuća je i činjenica da nerijetko slučajevi nasilja nad zaposlenicima gotovo nemaju odgovarajući epilog i veoma često ostaju bez adekvatnog oblika zaštite i podrške.

Samo jedan od mnogih takvih slučajeva dogodio se u studenom 2022. godine u srednjoj školi u Trsteniku, kada se pojavio uznemirujuća snimka na kojoj učenici izmiču stolicu nastavnici engleskog jezika, sve to snimaju i postavljaju na društvene mreže. Ono što od samog događaja, ovog prekomjernog „nestašluka” zabrinjava još više, jest činjenica da su sva trojica učenika prošla gotovo bez posljedica, za razliku od nastavnice, kojoj je iz nepoznatih razloga, prema informacijama iz medija, godinu dana nakon incidenta smanjena plaća i nastavna norma svedena na svega pet posto.¹⁶

Tijekom 2024. godine, u razmaku od svega pet dana, zabilježena su tri ozbiljna incidenta nasilja usmjerena prema prosvjetnim radnicima. Učenik šestog razreda fizički je napao nastavnicu glazbene kulture; majka jednog učenika nanijela je teške tjelesne ozljede nastavnici biologije jer nije bila zadovoljna zaključenom ocjenom,¹⁷ dok su roditelji jednog učenika fizički napali učiteljicu nakon povratka s rekreativne nastave. Mjesec

¹⁵ U Srbiji, većina učenika (78 %) smatra da ih nastavnici poštuju i da se brinu o njihovoj dobrobiti (Čaprić i Videnović, 2024, 48).

¹⁶ Nakon incidenta, škola je donijela odluku o isključenju trojice učenika. Međutim, nakon žalbi roditelja i odvjetnika, dvojica učenika su u veljači vraćena u školu, dok je treći dobrovoljno napustio ustanovu. Utvrđeno je da je u disciplinskom postupku došlo do proceduralnih propusta. Sud je dvojici maloljetnika izrekao mjeru pojačanog nadzora tijela starateljstva, a punoljetnom učeniku odgojnu mjeru.

¹⁷ Kao epilog ovog slučaja, kaznena prijava protiv majke je odbačena, budući da u učionici nije bilo svjedoka, kao ni kamera.

dana prije bivši učenik pretukao je profesora srednje škole u Bačkoj Palanci, nanijevši mu teške tjelesne ozljede. Nekoliko mjeseci poslije nastavnik glazbene kulture u osnovnoj školi u Prokuplju, pretrpio je povrede koje mu je zadao učenik petog razreda tako što je na njega bacio staru klupu.

Spirala nasilja koja je očigledno poprimila neprihvatljive razmjere, dovela je do sve glasnije pobune prosvjetnih radnika i zahtjeva da im se osigura bolja zaštita na radnom mjestu. Kao prvi korak koji je napravljen u tom smjeru jest upravo spomenuti *Pravilnik*.

Ovaj dokument u poglavlju 4.3. posebno regulira pitanje zaštite zaposlenika. Naime, predviđene su jasne procedure postupanja u situacijama kada postoji sumnja ili saznanje da je zaposlenik izložen nasilju, bilo od strane učenika, roditelja ili trećih osoba, i to u okviru prostora ustanove ili tijekom organiziranih aktivnosti u njezinoj nadležnosti.

U tekstu se jasno navodi da se postupak procjene nasilja po razinama, koji je ustaljen kod vršnjačkog nasilja, ne primjenjuje na nasilje prema zaposlenicima. Ovakvo razgraničenje implicira da sustav prepoznaje potrebu za posebnim pristupom i specifičnim mjerama zaštite zaposlenika, što otvara pitanje dosljednosti i jednakosti u zaštiti svih aktera obrazovne zajednice.

U svim slučajevima nasilja, bilo da je počinitelj nasilja učenik, roditelj, treća osoba ili drugi zaposlenik, nadležnosti i obveze ravnatelja ustanove jasno su definirane propisima. Ovo ukazuje na središnju ulogu koju ravnatelj ima u osiguranju institucionalnog odgovora, ali i na nužnosti da rukovodeći kadar posjeduje visoku razinu pravne i proceduralne kompetentnosti u području zaštite od nasilja.¹⁸

U situacijama u kojima je učenik počinitelj nasilja prema zaposlenom, obaveze ravnatelja škole su višestruke. Prije svega, ravnatelj škole dužan je bez odgode obavijestiti roditelje učenika i nadležni centar za socijalni rad te pokrenuti odgojno-disciplinski postupak i izreći odgovarajuću odgojno-disciplinsku mjeru, u skladu s uzrastom učenika. Ako je riječ o učeniku starijem od 14 godina, uz navedene mjere, ravnatelj ima i zakonsku obvezu obavijestiti nadležno državno odvjetništvo (javno tužilaštvo) i policiju.

¹⁸ Još 1997. godine Centar za istraživanje ponašanja u Norveškoj suočio se s ozbiljnom krizom u školi Gran, smještenom u predgrađu Furusetta nedaleko od Osla. Školsko okruženje bilo je obilježeno nasiljem, prijetnjama, upotrebom oružja, vandalizmom i općim kaosom, pri čemu su grupe učenika, predvođene tvrdom jezgrom, preuzele kontrolu nad školom. Nastavno osoblje i uprava izgubili su autoritet, a institucija nije uspijevala odgovoriti na eskalaciju problema. Učenici u školi mahom su bili iz nižih socio-ekonomskih slojeva, uz visok i rastući postotak djece iz migrantskih i izbjegličkih obitelji. Ono što je najviše zabrinjavalo bio je gubitak kontrole od strane ravnatelja i nastavnog osoblja. Naime, ravnatelj, nastavnici i roditelji nisu činili jedinstvenu i funkcionalnu zajednicu odraslih, već su djelovali neorganizirano, zbunjeno i uplašeno. Unutrašnje podjele i konflikti među njima dodatno su narušavali mogućnost koordiniranog odgovora na krizu (Roland i sur., 2003, 209).

Ako nasilje nad zaposlenikom podrazumijeva povredu njegove časti, ugleda ili dostojanstva, postupa se prema procedurama koje se primjenjuju u slučajevima treće razine vršnjačkog nasilja, što ukazuje na ozbiljnost i društvenu neodrživost ovakvih pojava u obrazovnim ustanovama.

U posebnim slučajevima kada nasilje čini učenik s teškoćama u razvoju ili invaliditetom, obveza je ravnatelja da u suradnji s timom za zaštitu i timom za inkluzivno obrazovanje procijeni je li ponašanje posljedica zdravstvenog stanja ili razvojne specifičnosti. U skladu s tom procjenom poduzimaju se daljnje mjere, uključujući i angažiranje vanjskih stručnjaka iz područja zdravstvene i socijalne zaštite.

Normiranje situacija u kojima je nasilje počinjeno na društvenim mrežama ukazuje na prošireno razumijevanje nasilja koje nadilazi fizički prostor škole i prepoznaje digitalni prostor kao mjesto rizika za profesionalnu sigurnost zaposlenika. Naime, ako je nasilnik roditelj ili treća osoba ili ako se nasilje čini na društvenim mrežama a u vezi s profesionalnom ulogom zaposlenika, ravnatelj je dužan u skladu sa zakonom obavijestiti nadležno državno odvjetništvo (javno tužilaštvo), u slučaju roditelja, i nadležni centar za socijalni rad.

Također, ako su učenici svjedoci nasilja prema zaposleniku, tim za zaštitu dužan je izraditi individualizirani plan zaštite učenika.

Napokon, u situacijama kada zaposlenik poćini nasilje nad drugim zaposlenikom, ravnatelj ustanove obavezan je postupiti u skladu sa zakonom, osiguravajući time dosljednu primjenu propisa i zaštitu svih članova školske zajednice.

Pravilnik jasno postavlja mehanizme zaštite zaposlenika, ali istodobno ukazuje na fragmentarnost u procedurama koje se razlikuju ovisno o ulozi aktera nasilja. Iako se uočava visoka normativna preciznost, potreban je dodatni rad na integraciji različitih protokola i dosljednijoj primjeni preventivnih i zaštitnih mjera kako bi se osigurala potpuna sigurnost svih sudionika u obrazovnom procesu.

4.1. MEHANIZMI KAZNENOPRAVNE ZAŠTITE ZAPOSLENIH U ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Osim spomenutog Pravilnika posebnu pozornost privlaći i činjenica da je došlo do izvjesnih promjena i u području kaznenopravne zaštite zaposlenika. U tom smislu, daje se kratak osvrt te ukazuje na ključne toćke sustavnog tumaćenja novouvedenog članka 344.b KZ-a kojim je 2024. godine uvedeno novo kazneno djelo radi posebne zaštite nastavnika i drugih zaposlenika u obrazovnim i odgojnim ustanovama i članova njihovih obitelji. Prema podacima iz medija i s društvenih mreža, u Srbiji je prisutan odrećeni porast nasilja prema nastavnicima, lijećnicima, ali i drugim osobama koje obavljaju po-

slove od javnog interesa. Kako se čini i bez ozbiljnijeg istraživanja, koje bi u pripremi ove legislative bilo nužno, navedeni trend nasilja nad nastavnicima rezultirao je zakonodavnim odgovorom kojim su posljednjim izmjenama kaznenog kodeksa uvedena čak tri nova kaznena djela. Njihova svrha je inkriminacija napada na osobe zaposlene u obrazovnim, zdravstvenim i ustanovama socijalne zaštite ili članova njihovih obitelji (čl. 344.b–344.g KZ-a).

Premda je neprimjereno kratka i u stručnim krugovima prilično kritizirana javna rasprava u fazi pripreme nacrtu Zakona o izmenama i dopunama Krivičnog zakonika isprva obuhvatila mnogo širi spektar pooštavanja kaznene politike i izmjena KZ-a uopće, u skupštinsku proceduru upućen je znatno kraći tekst – usmjeren upravo na ove tri profesionalno ugrožene skupine. U pitanju su tri nova, normativno identična kaznena djela u glavi kaznenih djela protiv javnog reda i mira, koja se razlikuju samo prema pasivnom subjektu, što smatramo nomotehnički sasvim neracionalnim. Već na prvi pogled čini se da bi u postojećim granicama kaznenopravne zaštite jedno kazneno djelo (ako za njim postoji potreba), koje bi se odnosilo na sve tri posebno zaštićene kategorije pasivnih subjekata, postiglo identičan (iako, vrlo upitan praktični) učinak.

U tekstu koji slijede nastojat ćemo prikazati osnovnu normativnu analizu *de lege lata*, uz određenu komparaciju sa srodnim odredbama posebnog dijela KZ-a, kao što su norme kojima se uređuju neka srodna kaznena djela prinude, uvrede, lakše i teške tjelesne povrede, nasilničkog ponašanja i dr. Posebna pozornost posvećena je sustavu odgovornosti maloljetnika koji je utvrđen *Zakonom o maloljetnicima*.

4.1.1. Struktura novog čl. 344.b KZ-a

Novo kazneno djelo *Napad na lice zaposleno u ustanovi u oblasti obrazovanja i vaspitanja* izgrađeno je na hijerarhiji nekoliko oblika, koja počinje osnovnim i razvija se kroz njegove kvalificirane i posebne oblike. U biću osnovnog oblika ovog djela, kao radnja izvršenja predviđa se *napad*, (sustavnim tumačenjem zaključujemo) bilo fizički ili verbalni, usmjeren prema zaposleniku u obrazovnoj i odgojnoj ustanovi ili članu njegove obitelji, pod uvjetom da je motiviran poslovima koji se u ustanovi obavljaju. Dakle, kod osnovnog oblika napad se može sastojati u običnoj (nekvalificiranoj) prijetnji ili primjeni fizičke sile koja ili nije rezultirala nikakvom posljedicom ili je posljedica takva da je blaža od lakše tjelesne ozljede. Za ovaj najblaži počinjeni oblik novog kaznenog djela propisana je kazna zatvora od tri mjeseca do tri godine.

Prvi teži oblik podrazumijeva da se napad sastoji ili u kvalificiranoj prijetnji – upotrebom oružja ili da je rezultirao posljedicom glade lakše tjelesne ozljede, koja u skladu s konstrukcijom djela kvalificiranom težom posljedicom mora biti nanesena nehajno. Za ovaj oblik propisana kazna kreće se od šest mjeseci do maksimalno pet godina. Najteži

oblik izgrađen je samo na (nehajno) teškoj tjelesnoj povredi zaposlenika ili člana njegove obitelji, što zakonodavac sankcionira kaznom od jedne do osam godina zatvora.

Uz to, postoje i posebni oblici koji štite imovinu pasivnih subjekata. Tako je kao radnja izvršenja posebnih oblika predviđeno uništenje, oštećenje ili onemogućavanje uporabe stvari u imovini zaposlene osobe ili člana njegove obitelji, za što je predviđena novčana kazna ili kazna zatvora do dvije godine. Teži posebni oblik s identičnom radnjom izvršenja postojat će ako šteta premaši 450.000,00 dinara, s rasponom kazne od šest mjeseci do pet godina.

Posljednji st. 6. određuje uvjet da će i posebni oblici ovog kaznenog djela postojati samo ako je ono izvršeno u vezi s poslovima koji se obavljaju u ustanovi, kako zahtijeva i osnovni oblik djela. Ovakav pokušaj nomotehničke ekonomičnosti, sasvim je nejasan i naposljetku, imajući u vidu i samo ovo, ali i dva identično postavljena srodna nova kaznena djela, nimalo ekonomičan.

4.1.2. Preklapanja i pitanje stjecaja s nekim od postojećih kaznenih djela

Odredba čl. 344.b ne funkcionira u vakuumu. Nasuprot tomu, kao i svaka norma posebnog dijela kaznenog zakonodavstva, ona ulazi u veoma složen odnos s nizom drugih (i prije nje postojećih) inkriminacija. Prikazat ćemo neke od osnovnih točaka njihovih preklapanja, iako je, razumije se, moguć znatno širi krug interakcija novouvedenog i postojećih kaznenih djela.

Tako, kada napad sadrži elemente fizičke sile ili ozbiljne prijetnje, granice prema djelu *Prinuda* iz čl. 135. KZ-a postaju veoma fluidne. Ipak, čini nam se da će u praksi nova inkriminacija u najvećem broju slučajeva imati primat u odnosu na kazneno djelo *Prinude* jer se može smatrati njezinim posebnim oblikom, pa stjecaj ostaje samo prividan. Slično bi vrijedilo i za kazneno djelo *Uvreda* (čl. 170. KZ-a) i druga verbalna kaznena djela, a ako bi se napad sastojao samo u psovkama ili prijetnjama manjeg intenziteta, ovakve radnje su, smatramo, već obuhvaćene radnjom napada predviđenom novim čl. 344.b.

Kod težeg oblika predviđeno je (podrazumijeva se, nehajno) nanošenje lakše tjelesne ozljede pasivnom subjektu, pa i odnos s istoimenim kaznenim djelom postaje relevantan. Ako bi počinitelj novouvedenog djela, posljedicu lakše tjelesne povrede obuhvatio namjerom, mogla bi biti riječ o stjecanju osnovnih oblika obaju djela. Pa ipak, analizom mogućnosti za izricanje kazne za ova djela počinjena u stjecanju, nastaje jedna zanimljiva i paradoksalna situacija. Ako bismo situaciju (napad + namjerna lakša tjelesna ozljeda) promatrali kroz stjecaj osnovnih oblika ovih dvaju djela, maksimalna kazna mogla bi biti zatvor u trajanju do tri godine i jedanaest mjeseci. Nešto viša kazna (do pet godina zatvora) već je propisana kod težeg oblika novog kaznenog djela napada na osobu zaposlenu u obrazovnoj ustanovi (iako je tu lakša tjelesna ozljeda obuhvaćena nehajem).

Ovo nas dovodi do logički neprihvatljivog rezultata, da je moguće izreći težu kaznu u situaciji kada je posljedica napada u vidu lakše tjelesne ozljede obuhvaćena nehajem, nego kada je obuhvaćena namjerom. Iako je teorijski teško održivo, sustavnim i ciljanim tumačenjem ipak se prije čini opravdanim zaključak da bi i u ovoj situaciji prednost trebalo dati težem obliku novouvedenog djela u skladu s načelom pravednosti. Iz opisane situacije, koja bi se zasnivala na odgovornosti za težu posljedicu obuhvaćenu namjerom (što je inače moguće samo ako time nisu ostvarena obilježja drugog kaznenog djela – čl. 27. KZ-a), vidimo koliko je pomno promišljanje mogućnosti stjecaja od važnosti kod uvođenja novih kaznenih djela i naročito propisivanja kazni za njih.

Odnos prema kaznenom djelu *Nasilničko ponašanje* iz čl. 344. također je specifičan. Budući da se ovo djelo kvalificira nastupanjem posljedice: značajnijeg ugrožavanja mira građana ili težeg remećenja javnog reda i mira, ovdje bi stjecaj mogao biti pravi kada se napadom na nastavnika, drugog zaposlenika ili člana njihove obitelji u isto vrijeme ostvari i neka od predviđenih posljedica za javni red i mir. To bi se, recimo, moglo dogoditi kada su osim pasivnog subjekta nazočne i neke druge osobe.

Kako nam se čini, najzanimljiviji je dodir novog djela s kaznenim djelom *Teška tjelesna povreda* (ozljeda), kod koje kvalificirani oblik iz st. 6. predviđa namjerno nanošenje teške ozljede *osobi koja obavlja poslove od javnog interesa*. Novi čl. 344.b proširio je zaštitu ove kategorije osoba, u koje ulaze i osobe koje obavljaju poslove u području obrazovanja (čl. 112. st. 32. KZ-a)¹⁹ i na slučajeve kada je teška tjelesna ozljeda posljedica nehaja počinitelja. Ako je, međutim, pri napadu na osobu zaposlenu u obrazovnoj ustanovi teška tjelesna ozljeda nastupila namjerno, čini se da će situacija ipak biti nešto drukčija. U skladu s odredbom čl. 27. KZ-a koja regulira odgovornost za težu posljedicu obuhvaćenu namjerom tada bi na prvi pogled stjecaj ovdje trebao biti pravi jer su time ostvarena obilježja nekog drugog kaznenog djela. U tom smislu ispravnije bi bilo dati prednost kvalificiranom obliku teške tjelesne ozljede izvršenu napadom, koji je predviđen kao radnja novouvedenog djela. U tom smislu, kada je napadom namjerno nanescena teška tjelesna ozljeda, prema našem mišljenju, utemeljenije bi bilo uzeti da postoji samo oblik teške tjelesne ozljede iz st. 6. – kvalificiranog posebnim svojstvom pasivnog subjekta, kao osobe koje obavlja poslove od javnog interesa jer bi njome u cijelosti bilo iscrpljeno nepravo ovog ponašanja.

4.2. UVJETI ZA PRIMJENU SANKCIJA PREMA MALOLJETNICIMA

Kako je riječ o kaznenom djelu kojim se pruža posebna zaštita nastavnicima, profesorima i drugim osobama zaposlenim u školama (kao i članovima njihovih obitelji),

¹⁹ Poslom od javnog interesa smatra se obavljanje profesije ili dužnosti koja ima povećani rizik za sigurnost osobe koja ga obavlja, a odnosi se na zanimanja koja su relevantna za javno informiranje, zdravlje ljudi, obrazovanje, javni prijevoz, pravnu i stručnu pomoć pred sudskim i drugim državnim tijelima.

to su od važnosti odredbe kojima se regulira odgovornost maloljetnika. Upravo ove odredbe u velikoj mjeri mijenjaju domete novouvedene regulative. Tako, školska populacija uzrasta do 14 godina, što je 7. ili 8. razred osnovne škole, apsolutno je kazneno neodgovorna, u skladu s čl. 4. KZ-a i čl. 2. ZM-a. Poseban status djeteta, koji se temelji na nezrelosti i ovisnosti o odraslim osobama, na ulasku u zonu kaznene odgovornosti zahtijeva i ozbiljnije promišljanje i usklađivanje legislative u odnosu na donju granicu kaznene odgovornosti (tako i: Herceg Pakšić, 2024, 10).

Nadalje, zbog posebnog kaznenopravnog položaja maloljetnika, osobe koje su navršile 14, ali nisu još navršile 16 godina (mlađi maloljetnici), što obuhvaća učenike sve do prvog ili drugog razreda srednje škole, podliježu samo izricanju odgojnih naloga ili odgojnih mjera (gdje postoji mogućnost određenog lišenja slobode).²⁰

Starijim maloljetnicima (uzrasta od 16 do 18 godina), najranije od prvog do trećeg ili od drugog do četvrtog razreda srednje škole, može se osim spomenutih mjera izreći i maloljetnički zatvor. Pa ipak, ova kazna maloljetniku se izriče tek iznimno (čl. 9. st. 3. ZM-a) samo pod uvjetom da zbog visokog stupnja krivnje, prirode i težine kaznenog djela ne bi bilo opravdano izreći odgojnu mjeru (čl. 28. ZM-a) i njezino trajanje ograničeno je na trajanje od šest mjeseci do pet godina (čl. 29. ZM-a). Ovaj raspon otvara pitanja u dva smjera. Prije svega, kod osnovnog oblika propisana je kazna čiji je posebni minimum tri mjeseca (do tri godine), pa će u slučaju odmjeraavanja kazne k minimumu propisanom za ovo djelo, sud vjerojatno prije ići prema izricanju odgojne mjere. Tim prije, ovo bi bilo primjenjivo kod posebnog oblika (čl. 344.b st. 4. KZ-a), gdje je propisana novčana kazna ili zatvor do dvije godine. Prvi teži (st. 2.) i teži posebni oblik (st. 5.) predviđaju raspon koji je odgovarajući ukupnom rasponu maloljetničkog zatvora, pa u ovim slučajevima ne postoji nikakav problem. Naposljetku, ostaje pitanje maksimuma najteže kvalificiranog oblika (st. 3.), što je osam godina zatvora, koji se kod maloljetnog počinitelja novog kaznenog djela svode na maksimalnih pet godina. U odnosu na mlađe punoljetne osobe (od 18 do 21 godine) prema odluci suda mogu se primijeniti iste mjere kao i na starije maloljetnike.

4.3. SLABOSTI NOVOG KAZNENOG DJELA

Kao što smo mogli vidjeti, legislativno iskazana normativna strogoća zakonodavca koja se ogleda u kaznama propisanom čl. 344.b nije u potpunosti usklađena s prirodom maloljetničkog kaznenopravnog sustava te u situacijama u kojima su počinitelji upravo učenici, u nekim situacijama relativizira domete preventivne funkcije i umanjuje zaštitu

²⁰ Upućivanje u odgojnu ustanovu (od šest mjeseci do dvije godine) te upućivanje u odgojno-popravnim dom (do četiri godine, uz obvezno preispitivanje temelja za njezinu obustavu ili zamjenu blažom mjerom svakih šest mjeseci).

zaposlenika u školama od onih čijem napadu su ove osobe najpodložnije. Puni opseg zaštite osoba zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama i članova njihovih obitelji dolazi do izražaja samo u slučaju napada od strane roditelja ili drugih punoljetnih počinitelja, što svakako nije neopravdano, ali je sasvim skromno. Pa ipak, čini se da zakonodavac nije dovoljno promišljao o iznesenim aspektima zaštite od napada od strane učenika.

Uvođenje čl. 344.b nesumnjivo odražava volju zakonodavca da pošalje jasnu poruku o netoleranciji prema nasilju nad prosvjetnim radnicima, ali će izneseni i niz drugih normativnih i praktičnih problema zasigurno relativizirati očekivani preventivni učinak.

Novouvedenim kaznenim djelima, kojima se pruža posebna zaštita osobama zaposlenima u obrazovnim, zdravstvenim i ustanovama socijalne zaštite, kao što smo naveli, prije svega može se uputiti značajna nomotehnička kritika.

Naime, tri identična članka, koja se razlikuju jedino s obzirom na ustanovu u kojoj žrtva radi, nepotrebno opterećuju i ovako prilično opsežan tekst KZ-a te otežavaju koherentno tumačenje normi. Jedinствена norma sa širim opisom pasivnih subjekata bila bi mnogo racionalnije rješenje.

Dublje od legislativne ekonomičnosti, analiziranim rješenjima mogu se uputiti i brojni prigovori materijalne naravi. Dobar dio novouvedene zaštite već je bio pokriven kvalificiranim oblikom teške tjelesne ozljede prema osobama koje obavljaju poslove od javnog interesa (čl. 121. st. 6. KZ-a). Novo kazneno djelo, kako je opisano, proširuje zaštitu samo na nehaljne posljedice, kao i u određenoj mjeri na verbalne napade, uz sve navedene i mnoge druge probleme u području stjecaja.

Naposljetku, uz kratki usporednopravni osvrt, uočljivo je da znatan broj europskih pravnih sustava napad na prosvjetne radnike kvalificira kao napad na službenu osobu, što je Srbija donekle preuzela kao model, ali bez dosljednog provođenja i jedinstvene nomotehnike. Čini nam se, da se uz mnogo manje intervencija u postojećim odredbama kojima se regulira značenje izraza u KZ-u, na znatno lakši način mogla postići viša razina zaštite ovih pasivnih subjekata. Možda to ne bi u laičkoj i glasačkoj javnosti moglo biti predstavljeno kao unaprjeđenje razine zaštite zaposlenika u školama (i drugim navedenim ustanovama) nego što je to pompozno uvođenje novih kaznenih djela. Zvuči tako primamljivo, iako će stvarni dometi ovoga, kao što smo naveli, biti mnogo skromniji od očekivanih.

Uvjerjenost u preventivni učinak novog djela može se ostvariti samo ako se, uz dosljednu sudsku primjenu, paralelno razviju institucionalni mehanizmi: specijalizirana obuka policije i državnog odvjetništva (javnog tužilaštva), jasni protokoli zaštite u školama, psihološka i pravna podrška žrtvama te kontinuirano prikupljanje podataka o incidentima i ishodima postupaka. U suprotnom, postoji realna opasnost da čl. 344.b ostane

samo deklarativnog karaktera, doprinoseći daljnjoj preopterećenosti kaznenopravnog sustava, bez povećanja razine sigurnosti u obrazovnom sektoru, potvrđujući poznatu tezu da je preglomazno kazneno pravo često lošije nego nikakvo (Stojanović, 2011, 29).

Bez sustavnih mjera prevencije i podrške i bez preciznog tumačenja i dosljednije primjene, novouvedeno kazneno djelo u riziku je da ostane, nažalost, samo još jedan u nizu larpurlartističkih poteza srpskog zakonodavca, a ne stvarni doprinos sigurnosti u školama i drugim javnim ustanovama.

5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Problematika nasilja u školama predstavlja složeni društveni fenomen koji zahtijeva pozornost ne samo s aspekta zaštite prava i sigurnosti učenika, već i s aspekta očuvanja dostojanstva, profesionalnog integriteta i mentalnog zdravlja zaposlenika u obrazovnom sustavu. Iako se nasilje najčešće promatra kroz prizmu konflikata među djecom ili nad djecom, sve veći broj istraživanja i izvještaja iz prakse ukazuje na rastući problem nasilnog ponašanja usmjerenog prema osobama zaposlenima u obrazovnim ustanovama, odnosno prema nastavnicima i profesorima. Ova vrsta nasilja dolazi ne samo od učenika, već, zabrinjavajuće, i od roditelja, čime se dodatno otežava profesionalni i društveni kontekst rada u školama.

Nasilje prema zaposlenicima u školama može imati različite oblike – od verbalnog i psihološkog, preko digitalnog, pa sve do fizičkog nasilja. Posljedice za zaposlenike nisu samo individualne, već i sustavne, jer utječu na kvalitetu nastave, atmosferu u školi i ukupni pedagoški ambijent. Takvo okruženje negativno se odražava na sve aktere obrazovnog procesa, uključujući i same učenike jer se time urušava autoritet nastavnika i narušava povjerenje u obrazovne institucije.

Zbog toga je nužno da se prevencija nasilja u školama redefinira i proširi, kako bi obuhvatila sve aktere i sve oblike nasilja. Prevencija mora uključivati jasno formuliranje protokola postupanja u slučajevima nasilja nad zaposlenicima, dosljednu institucionalnu podršku, mehanizme prijavljivanja i zaštite, ali i kontinuiranu edukaciju i osnaživanje zaposlenika za prepoznavanje, reagiranje i upravljanje konfliktima. Međutim, područje u kojem je nužno uložiti najviše truda i rada jest suradnja roditelja sa školama. Nužno je njihovo uključivanje kako bi se razvila svijest o zajedničkoj odgovornosti za sigurno i poticajno obrazovno okruženje.

Osim institucionalnih mjera, važnu ulogu ima i društveni smjer koji se treba mijenjati u pravcu veće valorizacije i poštovanja nastavničke profesije. U tom smislu, mediji, obrazovne vlasti i cjelokupna zajednica imaju odgovornost afirmirati važnost uloge nastavnika te doprinijeti stvaranju kulture uvažavanja, suradnje i nenasilne komunikacije.

Zaključno, stvaranje sigurnog i podržavajućeg školskog okruženja zahtijeva sveobuhvatan i integrirani pristup koji podrazumijeva zajedničko djelovanje škole, obitelji, lokalne zajednice i relevantnih institucija. Prevencija nasilja mora postati prioritetna društvena tema, a škole, kao mjesta gdje se uči, raste i razvija, moraju postati prostori u kojima se svaki pojedinac, bilo dijete ili odrasla osoba, osjeća sigurno, poštovano i podržano.

LITERATURA

KNJIGE I ZNANSTVENI ČLANCI:

1. Archard, D. (2004). *Children, Rights and Childhood*. London – New York: Routledge.
2. Björkqvist K.; Jansson, V. (2003). Tackling violence in schools – A report from Finland. U: P. K. Smith (ur.). *Violence in Schools – The response in Europe* (str. 187.–200.). London – New York: Routledge.
3. Farson, R. (1974). *Birthrights*. London: Collier Macmillan.
4. Freeman, M. D. A. (1983). *The Rights and Wrongs of Children*. London – Dover, N. H.: Frances Pinter.
5. Goldstein, J.; Freud, A.; Solnit, J. A. (1979). *Beyond the Best Interest of the Child*. New York: The Free Press.
6. Herceg Pakšić, B. (2024). (Kazneno)pravni položaj djeteta u sukobu sa zakonom u Republici Hrvatskoj: temeljni obrisi. *Dijete i obitelj u suvremenom društvu*, 1(1), 9.–26. DOI: <https://doi.org/10.25234/dosd/31499>.
7. Holt, J. (2013). *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Childhood*. Medford, Massachusetts: HoltGWS LLC.
8. Olweus, D. (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective – Norway. U: P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano; P. Slee (ur.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (str. 28.–48.). London: Routledge.
9. Roland, E.; Bjørnsen, G.; Mandt, G. (2003). Taking back adult control – A report from Norway. U: P. K. Smith (ur.). *Violence in Schools – The response in Europe* (str. 200.–215.). London – New York: Routledge.
10. Smit, P. K. (2019). *Psihologija vršnjačkog nasilja: Kako sa nasilništvom u školi*. Beograd: Psihopolis institut.
11. Stojanović, Z. (2011). Krivično pravo u doba krize. *Branič*, 124(1–2), 27.–49.
12. Stojanović, Z. (2014). Krivičnopravni pojam nasilja. U: D. Kolarić (ur.). *Nasilje u Srbiji – Uzroci, oblici, posljedice i društvene reakcije. Tom 1.* (str. 1.–8.). Naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem, Tara 21. – 23. oktobar 2014. Beograd: Kriminalističko-policijska akademija.
13. Woods, S.; Wolke, D. (2004) Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135.–155. DOI: 10.1016/j.jsp.2003.12.002.
14. Žunić Pavlović, V.; Pavlović, M.; Kaljača S. (2018). Nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima u srednjoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 489.–505. DOI: 10.5937/nasvas1803489Z.

PROPISI:

1. Ustav Republike Srbije, Službeni glasnik RS, broj 98/06, 115/21.
2. Zakon o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta, Službeni list SFRJ – Međunarodni ugovori, broj 15/90, Službeni list SRJ – Međunarodni ugovori, broj 4/96, 2/97.

3. Krivični zakonik, Službeni glasnik RS, broj 85/05, 88/05 – ispr., 107/05 – ispr., 72/09, 111/09, 121/12, 104/13, 108/14, 94/16, 35/19, 94/24.
4. Porodični zakon, Službeni glasnik RS, broj 18/05, 72/11 – dr. zakon, 6/15.
5. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, broj 88/17, 27/18 – dr. zakon, 10/19, 27/18 – dr. zakon, 6/20, 129/21, 92/23, 19/25.
6. Zakon o prekršajima, Službeni glasnik RS, broj 65/13, 13/16, 98/16 – odluka US, 91/19, 91/19 – dr. zakon, 112/22 – odluka US.
7. Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica, Službeni glasnik RS, broj 85/05.
8. Zakon o sprečavanju nasilja u porodici, Službeni glasnik RS, broj 94/16, 10/23 – dr. zakon.
9. Pravilnik o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, Službeni glasnik RS, broj 11/24.
10. Opšti protokol za zaštitu dece od nasilja (usvojen zaključkom Vlade Republike Srbije broj 560-8262-2022-2 od 10. veljače 2022.). Dostupno: <https://www.savet.zapravdeteta.gov.rs/doc/dokumenta/Opsti-protokol-za-zastitu-dece-od-nasilja.pdf> (pristupljeno: 8. veljače 2024.).
11. Resolution of the World Health Assembly – Prevention of violence: public health peiority, WHA49.25, 25. svibnja 1996. URL: <https://iris.who.int/handle/10665/179463> (pristupljeno: 1. ožujka 2025.).

IZVJEŠĆA:

1. Čaprić, G.; Videnović, M. (2024). *PISA izveštaj za Republiku Srbiju 2022*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. URL: <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/04/20240401-PISA-2022-Izvestaj.pdf> (pristupljeno: 2. ožujka 2025.).
2. *Nacrt Aleksinog zakona* (2015). URL: https://www.sd.rs/sites/default/files/116/nacrt_aleksinog_zakona_dza_srbijadanas.pdf (pristupljeno: 15. ožujka 2025.).
3. *Procenjen broj stanovnika* (2023). URL: <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/vesti/statisticalrelease/?p=15196&ca=18&cs=1801?s=1801> (pristupljeno: 27. veljače 2025.).
4. *Radna grupa za obrazovanje. Izveštaj o uzrocima nasilja u društvu koje pogađa decu i mlade s preporukama za sistemske promene – Radna verzija* (2024). URL: https://majskaplatforma.rs/wp-content/uploads/2024/05/Obrazovanje_Majskaplatforma.pdf (pristupljeno: 15. ožujka 2025.).
5. *Statistički godišnjak* (2024). URL: <https://publikacije.stat.gov.rs/G2024/Pdf/G20242057.pdf> (pristupljeno: 27. veljače 2025.).
6. *Statistički kalendar Republike Srbije* (2025). URL: <https://publikacije.stat.gov.rs/G2025/Pdf/G202517018.pdf> (pristupljeno: 27. veljače 2025.).
7. *Zaštitnik građana, Posebni izveštaj Zaštitnika građana o nasilju u školama* (2023). URL: <https://www.ombudsman.rs/attachments/article/7910/Poseban%20izvestaj%20Zastitnika%20gradjana%20o%20nasilju%20u%20skolama.pdf> (pristupljeno: 20. travnja 2025.).

MREŽNE STRANICE:

1. *BBC* (2022). Upis na fakultete: Zašto malo đaka u Srbiji želi da studira za nastavnika matematike i srpskog. URL: <https://www.bbc.com/serbian/lat/srbija-62012626> (pristupljeno: 5. travnja 2025.).
2. *Čuvam te* (2021). Koji oblici nasilja učenika nad nastavnicima postoje i kako se izboriti sa njima?. URL: <https://cuvamte.gov.rs/sr/vest/koji-oblici-nasilja-ucenika-nad-nastavnicima-postoje-i-kako-se-izboriti-sa-njima/3469.php> (pristupljeno: 5. travnja 2025.).

Sandra Samardžić, Ph.D., Assistant Professor

Faculty of Law, University of Novi Sad (Serbia)

E-mail: sandra.samardzic@pf.uns.ac.rs

Stefan Samardžić, Ph.D., Assistant Professor

Faculty of Law, University of Novi Sad (Serbia)

E-mail: ssamardzic@pf.uns.ac.rs

THE PHENOMENON OF SCHOOL VIOLENCE AND CRIMINAL LAW MECHANISMS FOR THE PROTECTION OF EMPLOYEES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF SERBIA

Abstract

The phenomenon of school violence is becoming an increasingly prominent issue in contemporary society, despite the existence of well-developed legal mechanisms for the protection of children's rights. While safeguarding children's rights remains a legitimate and fundamental goal of modern legal systems, there is a growing need to balance these rights with the protection of other participants in the educational process, particularly school employees. This paper examines various forms of violence within the school environment, analysing both peer violence and violence directed at teaching staff - a form of abuse that continues to receive insufficient attention in both academic and public discourse. Special emphasis is placed on the analysis of the legal framework in the Republic of Serbia, with a focus on criminal law mechanisms aimed at protecting school employees. The paper argues for a more comprehensive and systematic approach to school violence, noting that frequent and sometimes reactive legislative amendments alone are not sufficient. Instead, a deeper institutional and societal transformation is necessary to ensure a safe and dignified educational environment for all stakeholders.

Keywords: *children's rights, legislative framework in education, school violence, violence against education staff, criminal law protection*

Doc. dr. sc. Maja Nižić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru (Bosna i Hercegovina)

E-pošta: maja.nizic@ff.sum.ba

Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper

DOI: <https://doi.org/10.25234/dosd/36026>

PERSPEKTIVA ŠKOLSKIH RAVNATELJA U HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOJ I ZAPADNOHERCEGOVAČKOJ ŽUPANIJ U BOSNI I HERCEGOVINI O ŠKOLSKOM SOCIJALNOM RADU*

Sažetak

Školski socijalni rad prepoznat je kao važan integralni dio mnogih obrazovnih sustava diljem svijeta, no u Bosni i Hercegovini socijalni radnici u školama i dalje su rijetkost.

Cilj je ovog kvalitativnog istraživanja dobiti uvid u perspektivu ravnatelja osnovnih i srednjih škola o socijalnom radu u školi. Primijenjen je polustrukturirani intervju s ukupno deset sudionika – ravnateljica i ravnatelja osnovnih i srednjih škola u Hercegoviačko-neretvanskoj i Zapadnohercegovačkoj županiji Bosne i Hercegovine. Prigodni uzorak prikupljen je metodom snježne grude, a analiza podataka provedena je primjenom induktivne tematske analize. Pokazalo se da ravnatelj/ce ulogu socijalnog radnika u školi vide kroz rad s učenicima, rad s obiteljima učenika te suradnju s djelatnicima škole. U dosadašnjem iskustvu sudionici su surađivali sa socijalnim radnicima iz centara za socijalni rad, ponajprije zbog socijalnih, materijalnih i emocionalnih problema učenika, te su naveli obilježja učinkovite i neučinkovite suradnje. Kada je riječ o mogućnosti zapošljavanja socijalnih radnika u školama, ravnatelj/ce prepoznaju postojanje potrebe, ali i prepreke koje otežavaju njihovo zapošljavanje, ističući pritom i važnost javnog zagovaranja za uključivanje socijalnih radnika u obrazovni sustav.

Zaključno, istraživanje je donijelo važne uvide u perspektive ravnatelja, otvarajući prostor za daljnja istraživanja i pružajući argumente u prilog zapošljavanju socijalnih radnika u školama.

Ključne riječi: *školski socijalni rad, škola, stručni suradnik, ravnatelj*



* Ovaj je rad licenciran pod licencom CC BY-NC 4.0 © autor(i). / This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 license © author(s).

1. UVOD

Školski socijalni rad područje je socijalnog rada koje se razvija više od 100 godina. Počeci socijalnog rada datiraju iz školske godine 1906./07., kada su u tri američka grada - New Yorku, Bostonu i Hartfordu angažirani prvi socijalni radnici kao gostujući učitelji (engl. *visiting teachers*). Namjera je bila da se tako pruži bolja i kvalitetnija podrška učenicima, njihovim obiteljima i školama u procesu obrazovanja (Costin, 1969, 439). Danas se socijalni rad u školi izdvaja kao specijalizirano područje struke koje se kontinuirano razvija u više od 50 zemalja svijeta (Huxtable, 2022).

Kako je školski socijalni rad zaživio u Sjedinjenim Američkim Državama (u nastavku: SAD), tako je do danas postao priznato područje od različitih profesionalnih udruga socijalnog rada. Tako Američka udruga školskih socijalnih radnika (engl. *School Social Work Association of America*) definira školski socijalni rad kao specijalizirano područje prakse profesije. Navode da školski socijalni radnici posjeduju specifična znanja i vještine koje su važne za primjenu u obrazovnom sustavu i pružanju podrške učenicima. Imaju ključnu ulogu u ostvarivanju ciljeva škola i kreiranju poticajnog okruženja za učenje i razvoj samopouzdanja učenika. Angažirani su u školama radi suradnje između obitelji, škole i zajednice te je njihova prisutnost u školama presudna za uspjeh učenika (School Social Work Association of America [SSWAA], n.d.).

Nacionalna udruga socijalnih radnika (engl. *National Association of Social Workers*) u SAD-u navodi da školski socijalni radnici predstavljaju ključnu poveznicu između škole, obitelji i zajednice te pomažu učenicima u ostvarivanju akademskog uspjeha. Njihova uloga uključuje blisku suradnju s upravom škole, učenicima i njihovim obiteljima, pri čemu sudjeluju u pružanju smjernica za kreiranje pravila o disciplini, provođenju intervencija za mentalno zdravlje, upravljanju kriznim situacijama i osiguravanju potrebne podrške svim učenicima. Kao dio interdisciplinarnog tima, doprinose uspjehu učenika te potiču angažman zajednice u obrazovnom sustavu, istovremeno se zalažući za dobrobit i napredak učenika (National Association of Social Workers [NASW], n.d.).

Gotovo svakodnevno svjedoci smo izazova s kojima se suočavaju škole i obitelji u odgoju djece: od porasta broja razvoda,¹ preko porasta vršnjačkog nasilja (Mihčić i sur., 2024; Velki, 2019) i prisutnosti obiteljskog nasilja (Getoš Kalac i Šprem, 2022), do ugroženog mentalnog zdravlja mladih (World Health Organization, 2022). Lučić (2016) ističe da se posljedice društvenih problema u Bosni i Hercegovini (u nastavku: BiH) snažno odražavaju na učenike, posebno one koji imaju određene probleme u procesu odrastanja i trebaju pomoć. Zbog toga su nužni novi pristupi u otkrivanju, prevenciji i rješavanju problema. Zakonska regulativa, koja tretira područje obrazovanja

¹ Prema podacima Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine (2024), u 2010. godini razvedeno je 1676 brakova. Gotovo svake godine zabilježen je rast, a 2023. taj se broj popeo na 3048 razvedenih brakova.

u BiH, omogućuje ali ne obvezuje na uvođenje socijalnog rada u škole. Kao posljedicu toga imamo da je danas u BiH zanemariv broj škola koje imaju zaposlene socijalne radnike (Lučić, 2016).

Primjenom generičkih metoda socijalnog rada u školskom okruženju (rad s pojedincem, rad s grupom, rad s obitelji i rad u zajednici) socijalni radnici mogu obuhvatiti različite aspekte problema koji se pojavljuju u školi. Osim toga, obrazovni sustav okuplja (gotovo) svu djecu što omogućava identificiranje potencijalnih osobnih i obiteljskih problema i pravovremenu i sustavnu reakciju na iste. Takva prilika za upoznavanje učenika i obitelji nije moguća ni u jednom drugom sustavu s kojim je pojedinac ili obitelj u kontaktu.

Za potrebe ovog teksta koristit će se imenice u muškom rodu (npr. ravnatelj, učenik, stručni suradnik, sudionik, socijalni radnik), no te se imenice odnose i na muški i na ženski rod, u skladu s jezičnom praksom kojoj je cilj pojednostavljenje formulacija.

2. ŠKOLSKI SOCIJALNI RAD U BIH

Za razliku od mnogih država svijeta, u BiH socijalni radnici rijetko su zaposleni kao dio stručnog tima u školi. Prvi socijalni radnici u BiH zapošljavani su u okviru obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, odnosno u specijalnim školama i zavodima za obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Tadašnji zakon predviđao je socijalne radnike u ovim institucijama kao članove stručnog tima. Od 1965. godine otvara se mogućnost i za zapošljavanje socijalnih radnika u redovitim školama, no kako je dana samo mogućnost, ne i obveza, i dalje je samo manji broj škola zaposlio socijalne radnike (Bašić, 2010, prema Lučić, 2019), a tako je ostalo do danas.

Obrazovni sustav BiH specifičan je s obzirom na svoju strukturu. Federalno Ministarstvo obrazovanja i nauke ima koordinativnu ulogu, a obrazovanje je u potpunosti u nadležnosti županija. Svaka od deset županija uređuje sustav obrazovanja vlastitim zakonskim i podzakonskim aktima. Iako neke županije u svojim pedagoškim standardima i normativima osnovnih i srednjih škola navode socijalnog radnika kao dio stručnih suradnika, pri zapošljavanju prioritet imaju psiholozi i pedagozi. Socijalni radnici najčešće su obvezan dio stručnog tima u školama za djecu s teškoćama u razvoju, ali ne i u redovitim školama. Najveći pomaci u vezi s pitanjem zapošljavanja socijalnih radnika ostvareni su u Sarajevskoj županiji u kojoj je Pedagoškim standardima i normativima za odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi iz 2025. godine (Službene novine Kantona Sarajevo, broj 3/25) predviđen socijalni radnik u školi, ali na 20 radnih sati na tjedan. Iako je time napravljen korak više u odnosu na ostale županije, opet se u takvoj odredbi ogleda neprepoznavanje važnosti uloge socijalnog rada u školi u odnosu na ostale stručne suradnike.

Također, djelatnost osnovnog i srednjeg obrazovanja u BiH financira se sredstvima iz proračuna županije i proračuna jedinica lokalne samouprave. Tako je sustav fragmen-tiran i rezultira nejednakostima među županijama glede financijskih kapaciteta i ulaga-nja u obrazovne sustave.

2.1. TEORIJSKI OKVIR

Kako školski socijalni radnici nisu prisutni u školama u BiH, tako je to područje rijetko istraživana tema u nacionalnom kontekstu. Jedno od malobrojnih istraživanja kvantitativno je istraživanje koje je imalo za cilj istražiti potrebu za uvođenjem soci-jalnog rada u osnovne i srednje škole. Navedeno istraživanje pokazuje da se sudionici (profesionalci iz različitih područja socijalne zaštite, zaposlenici u školama i roditelji učenika) u velikoj mjeri slažu s potrebom uvođenja socijalnog rada u škole i vjeruju u mogućnosti doprinosa socijalnog rada uspješnijem izvršavanju odgojne i obrazovne funkcije škole (Lučić, 2019). Slično tomu, rezultati kvantitativnog dijela istraživanja Šerić i sur. (2019) koje je za jedan od ciljeva imalo ispitati percepciju menadžmenta, na-stavnika i stručnih radnika, ukazuju na to da ravnatelji, nastavnici, a posebno pedagozi, prepoznaju potrebu za profesionalnim djelovanjem socijalnih radnika u školama u Sara-jevskoj županiji. O postojanju različitih modela suradnje školskih pedagoga i socijalnih radnika u osnovnim školama Sarajevske županije govore Nikšić Rebihić i Dudić (2019) u provedenom kvalitativnom istraživanju koje je za cilj imalo istražiti modalitete su-radnje školskog pedagoga i socijalnog radnika u osnovnim školama Kantona Sarajevo.

Strana literatura obrađuje temu školskog socijalnog rada iz različitih aspekata. S jedne strane, dio istraživanja bavi se ulogom socijalnog rada i mogućnostima međusob-ne suradnje iz perspektive zaposlenika škole i samih socijalnih radnika (Maclure i sur., 2025; Wicki i sur., 2020; Özkan i sur., 2019; Van Sittert i Wilson, 2018; Cosner Berzin i sur., 2011; Bye i sur., 2009; Agresta, 2004; Tower, 2000).

Druga istraživanja bave se perspektivom socijalnih radnika o vlastitim kompetenci-jama potrebnim za rad s učenicima, kao što su npr. problemi prilagodbe na školu (Wa-hab i sur., 2024), za rad s učenicima sa suicidalnim mislima i ponašanjem (Singer i Slo-vak, 2011), za primjenu različitih strategija pomoći učenicima (Kjellgren i sur., 2025).

Uloga socijalnih radnika u školama u velikom dijelu ovisi o načinu kako je defini-rana legislativom određene države. Zapošljavanje socijalnih radnika u škole može biti otežano činjenicom da postoji negativno poimanje struke socijalnog rada u javnosti (Dudić-Sijamija i Šadić, 2024; Hobbs i Evans, 2017; Tower, 2000).

Karačić i Bitunjac (2024) naglašavaju da su ravnatelji ključne osobe koje iniciraju i provode promjene koje odgovaraju potrebama ustanove i osoblja te na taj način dopri-

nose ostvarivanju ciljeva i poboljšanju kvalitete rada. U nacionalnom obrazovnom kontekstu, u kojem socijalni rad nije prepoznat kao vitalna sastavnica obrazovnog sustava nedostaje informacija o perspektivama školskih lidera, osobito ravnatelja, koji mogu imati važan utjecaj na proces zapošljavanja socijalnih radnika u školama.

3. CILJ ISTRAŽIVANJA

Matulayová i sur. (2013) ističu kako se socijalni radnici trebaju koristiti različitim mehanizmima za djelovanje u cilju prepoznatljivosti struke u obrazovnom sustavu. Među tim mehanizmima svakako su i istraživanja koja mogu pružiti dokaze o mišljenjima nekih ključnih aktera o potencijalu i razvoju socijalnog rada u školskom sustavu. Kada je riječ o školama, upravo su ravnatelji važni akteri jer imaju ključnu ulogu u organizaciji uvjeta rada škole (Hughes i sur., 2015), stoga je važno ispitati njihovu perspektivu o potrebi zapošljavanja socijalnih radnika u školama.

Glavni cilj ovoga istraživanja bio je dobiti uvid u perspektivu ravnatelja osnovnih i srednjih škola o socijalnom radu u školi i iskustvu suradnje sa socijalnim radnicima.

Postavljena su tri istraživačka pitanja:

1. Kako ravnatelji doživljavaju ulogu školskih socijalnih radnika?
2. Kakva su iskustva ravnatelja u dosadašnjoj suradnji škole sa socijalnim radnicima?
3. Kako ravnatelji opisuju mogućnost zapošljavanja socijalnih radnika u budućnosti?

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

Kao metoda uzorkovanja koristila se metoda *snježne grude* koju je opravdano koristiti kada je teško doći do sudionika istraživanja (Parker i sur, 2019). S obzirom na to da se istraživanje provodilo na kraju školske godine, kada su ravnatelji škole opterećeni i drugim obvezama, ova metoda je omogućila da se pridobiju sudionici za istraživanje koji će biti dobri informanti za navedenu temu.

Ukupno je sudjelovalo deset ($N=10$, 4 muškarca i 6 žena) ravnatelja i ravnateljica s područja Hercegovačko-neretvanske županije i Zapadnohercegovačke županije. Metoda *snježne grude* kao metoda odabira sudionika rezultirala je time da su u uzorak ušli kao sudionici ravnatelji s područja ovih dviju županija. Među njima je pet ravnatelja osnovnih i pet ravnatelja srednjih škola. Sudionici obavljaju funkciju ravnatelja od tri do deset godina, najmlađem je sudioniku 37, a najstarijem 51 godina. Škole broje od 200 do 750 učenika.

Ni jedna škola čiji ravnatelj su sudjelovali u istraživanju ne zapošljava socijalnog radnika. Sve škole imaju pedagoga kao stručnog suradnika, a četiri škole zapošljavaju još barem jednog stručnog suradnika. Radi zaštite anonimnosti sudionika, izostavljen je detaljniji uvid u strukturu stručnih suradnika kako se ne bi moglo zaključiti o kojoj je školi riječ, odnosno koji su ravnatelji sudjelovali u istraživanju.

4.2. POSTUPAK PRIKUPLJANJA I OBRADJE PODATAKA

Istraživanje je provedeno u lipnju i srpnju 2023. godine. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuom. Polustrukturirani intervju omogućava prikupljanje iscrpnih podataka o iskustvima i perspektivi sudionika o fenomenu koji se istražuje (Mack i sur., 2005). Nakon usmenog pristanka na sudjelovanje u istraživanju, dogovoreno je vrijeme i mjesto provedbe intervju sa svakim sudionikom. Intervjui su provedeni u školi, u terminu koji su ponudili sudionici. Trajali su od 20 do 40 minuta, snimani su diktafonom uz dopuštenje sudionika (osim za dva sudionika koji nisu pristali na snimanje pa su odgovori zabilježeni u pisanu obliku, za vrijeme trajanja intervju). Nakon transkribiranja i analize materijala, audiosnimke trajno su uklonjene.

Za analizu podataka prikupljenih u ovom istraživanju korištena je tematska analiza koja je fleksibilan i koristan način za dobivanje bogatog, detaljnog i složenog prikaza fenomena (Braun i Clarke, 2006). Primijenjen je induktivni pristup, što znači da kodiranje podataka nije bilo vođeno unaprijed definiranim okvirima i kategorijama, već je temeljeno na samim podacima. Proces kodiranja za svaki set podataka usmjeren je prema postavljenim istraživačkim pitanjima. Kako bi se osigurala valjanost analize rezultata, provjeru definiranih tema i pridruženih kodova izvršio je još jedan neovisni istraživač. Nakon revizije nije bilo znatnijih preinaka tema i kodova.

4.3. ETIČKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA

Povjerljivost podataka i zaštita identiteta sudionika dva su ključna načela koja treba poštovati u istraživačkom procesu. Zbog specifičnosti radnog mjesta sudionika, otežana je potpuna anonimnost. Zaštita je osigurana na način da su se u izjavama izostavili dijelovi koji mogu upućivati na lokaciju škole ili samu školu. Izostavljeni su podaci o broju obuhvaćenih škola po županijama.² Zbog toga razloga nisu navedeni podaci o tome iz kojih su županija sudionici. Također, kako je navedeno u poglavlju o sudionicima, izostavljene su informacije o strukturi zaposlenih stručnih suradnika kako ne bi ukazi-

² U Zapadnohercegovačkoj i Hercegovačko-neretvanskoj županiji djeluju ukupno 42 osnovne i 23 srednje škole. Informacije dostupne na: Zavod za školstvo Mostar (n. d.), Zavod za odgoj i obrazovanje (n. d.).

vale na školu čiji ravnatelji sudjeluju u istraživanju. Svi su sudionici pristali sudjelovati dobrovoljno, a prije istraživanja bili su informirani o njegovim ciljevima i istraživačkim pitanjima. Zaštita identiteta i povjerljivost informacija odnosi se na zaštitu svih podataka prikupljenih od sudionika, što uključuje zabranu otkrivanja tih informacija trećim stranama, kao i prikazivanje rezultata na način koji ne omogućuje prepoznavanje sudionika (Lewis, 2003). Podaci o školama i sudionicima u ovom radu prikazani su na način koji onemogućuje identifikaciju bilo kojega sudionika istraživanja, kao i povezivanje izjava s osobom. Sudionicima je nasumično dodijeljen broj od jedan do deset te se u tekstu dodijeljeni broj odnosi na sudionika kojemu je dodijeljen.

5. REZULTATI I RASPRAVA

Za svako istraživačko pitanje, kodovi i teme prikazani su ponajprije u tablici. U tekstu je svaki kod potkrijepljen primjerima izjava sudionika na temelju kojih je definiran.

5.1. ULOGA ŠKOLSKIH SOCIJALNIH RADNIKA IZ PERSPEKTIVE RAVNATELJA

Ravnatelji osnovnih i srednjih škola vide ulogu socijalnog radnika u školi primarno kroz tri područja: rad s učenicima, rad s obitelji učenika te kao suradnju s djelatnicima škole. Navedena područja odgovaraju nekim od metoda socijalnog rada – socijalni rad s pojedincem i socijalni rad s obitelji.

Tablica 1. Kodovi i teme o ulozi školskih socijalnih radnika iz perspektive ravnatelja

KODOVI	TEME
Savjetodavni rad s učenicima	Rad s učenicima
Preventivni rad	
Intervencije u situacijama vršnjačkog nasilja	
Kućni posjeti radi kontinuiranog praćenja obitelji	Rad s obitelji učenika
Pravovremeno otkrivanje problema u obitelji	
Savjetodavni rad s roditeljima	
Podrška nastavnicima	Suradnja s djelatnicima škole
Razmjena informacija s nastavnicima	
Timski rad	
Senzibilizacija djelatnika za prepoznavanje problema	

Rad s učenicima obuhvaća ponajprije *savjetodavni rad* (*Socijalni radnik pozna te neke situacije da bi ih spriječio i da bi pokušao i djetetu pomoći da prebrodi na jedan lagodniji način, da ga ojača. Svakoj osobi, učeniku, treba poseban pristup. (4); Dijete teško razumije da se roditelji svađaju. Dijete tu ne može pomoći. Mi pomažemo, a razrednik vidi da kod nekoga nešto ne štima. Pedagog obavlja razgovor, ali veliko bi bilo da imamo socijalnog radnika.*

(10)). Individualni rad s učenicima u školi ima važno mjesto u radu školskih socijalnih radnika (Agresta, 2004). Jedna od temeljnih vrijednosti u socijalnom radu promatranje je svakoga korisnika kao jedinstvenog bića. Primjenjujući tu vrijednost na rad u školi, socijalni radnici prepoznaju individualne potrebe učenika, potiču razvoj njihovih kapaciteta kako bi postigli uspjeh, kako u akademskom, tako i u drugim područjima. Socijalni radnici trebaju poznavati bio-psiho-socijalne karakteristike učenika, uzročno-posljedičnu povezanost obiteljskih čimbenika i školskog uspjeha, kao i utjecaj vršnjaka na uspjeh djeteta u školi (Šerić i sur., 2019). Huxtable (2022) navodi da je važno da učenici imaju jednostavan i omogućen pristup školskom socijalnom radniku kako bi se problemi rješavali na vrijeme, prije nego što postanu kronični. Kada se razvije odnos povjerenja, socijalni radnik može postati sredstvo za promjenu (Openshaw, 2008). Kjellgren i sur. (2025) ističu pozitivne ishode savjetodavnog rada školskih socijalnih radnika koji je temeljen na osnaživanju učenika, izgradnji zajedništva i kvalitetnog odnosa te poticanju nade i povjerenja. Njihovi nalazi ukazuju na važnost pružanja podrške djeci u riziku, radi postizanja boljih obrazovnih ciljeva i socio-emocionalnog razvoja.

Iako su u školama zaposleni stručni suradnici kojima je preventivni rad u opisu posla, ravnatelj i ističu *preventivni rad s učenicima* kao dio poslova za koje bi bio adekvatan školski socijalni radnik (*(...) tim učenicima bi prevencijom, bržim djelovanjem, bržom spoznajom šta se negdje odvija, uspjeli bi ga izvući*) (4); *Socijalni radnik bi mogao s učenicima raditi upravo na prevenciji.* (5); *Prevencija, to je baš potrebno i to bi bilo korisno da imamo dodatno nekoga takvoga.* (9)). Socijalni radnik bi mogao dodatno ojačati kapacitete škole za preventivni rad (van Sittert i Wilson, 2018). Škole nisu zadužene samo za rješavanje problema koji ometaju učenje, već i za razvoj preventivnih programa koji se bave raznim socijalnim i zdravstvenim problemima koji utječu na školsku populaciju, poput zlostavljanja djece, nasilja (uključujući elektroničko nasilje), zlouporabe droga, tinejdžerskih trudnoća i svih oblika diskriminacije. Potrebni su i preventivni programi za razvoj kulturne osjetljivosti, komunikacijskih vještina, donošenja odluka, etike i upravljanja sukobima, kako bi se učenike pripremilo za ispunjen život u multikulturalnom društvu (Huxtable, 2022). Bojčić i Mandić Vidaković (2022) ističu važnost prevencije vršnjačkog nasilja u školi, pri čemu preventivni programi trebaju biti usmjereni na različite dionike unutar škole: učenike, učitelje, roditelje, ali i na njihove međusobne odnose.

Sudionici su istaknuli vršnjačko nasilje kao osobito izazovnu problematiku te smatraju da socijalni radnici znaju i mogu primijeniti određene *intervencije u situacijama vršnjačkog nasilja* (*Ignoriranje učenika, unutar grupa, izbačeni su, dolazi do nekih vrijeđanja pojedinaca kroz grupe. Najčešće je to izolacija, više kod cura, da je izoliraju iz društva, razreda. Kao socijalni radnik bi imao pune ruke posla.* (4); *(...) često vidimo internet nasilje, verbalna maltretiranja jedni drugih, svugdje vidimo primjere gdje bi mogli uključiti socijalnog radnika.* (5)). Prema izjavama sudionika može se vidjeti da je u školama izazov odgovoriti na vršnjačko nasilje. Uključivanje socijalnog radnika u škole ne može ponu-

diti brzo i magično rješenje, no uža suradnja s obitelji može biti ključ prevencije, ali i učinkovitih intervencija u takvim situacijama. Huxtable (2022) navodi da su stručnjaci često usmjereni na rješavanje problema neposredno s učenicima, a da ograničeno vrijeme posvećuju prevenciji. Važno je da socijalni radnici budu aktivni u definiranju svoje uloge u školskom okruženju i da budu uključeni u kreiranje politika kako bi se uspostavila ravnoteža između intervencije i preventivnih aktivnosti. Slovak i Singer (2011) napominju kako je važno da su stručni suradnici u školi osviješteni u vezi s pitanjem prepoznavanja vršnjačkog nasilja kako bi aktivno pristupili prevenciji i intervenciji. Provođenje programa prevencije važno je za podizanje svijesti učenika o nasilju, kako bi i sami znali prepoznati nasilje, ali i prepoznati kako oni kao učenici mogu sudjelovati u prevenciji i smanjenju vršnjačkog nasilja (Bojčić i Mandić Vidaković, 2022).

Nadalje, sljedeća je izdvojena tema **rad s obitelji učenika** što se odnosi na *kućne posjete radi kontinuiranog praćenja obitelji*. Terenski rad i kućni posjeti omogućuju procjenu obiteljske situacije i dinamiku razvijanja i rješavanja problema (*Dijete prebačeno iz druge škole, izbjegavanje nastave (...). Da smo imali socijalnog radnika, da je mogao otići do obitelji, da ih nekako malo stisne, razgovara (...).* (2); *Socijalni radnik može otići u obitelj i onda ta obitelj ima jedno stalno praćenje kakvo je stanje i ima li napretka.* (7); *Uloga socijalnog radnika bi trebala biti praćenje i analiza situacije. On je taj koji ima za to neka druga znanja u odnosu na nas druge djelatnike.* (9)). Kao veza između škole, doma i zajednice, školski socijalni radnici nalaze se u jedinstvenom položaju da provode kućne posjete koji daju mogućnost za uspostavljanje kontakta s obiteljima u njihovu vlastitu okruženju (Allen i Tracy, 2004). Kada školski socijalni radnik uđe u dom obitelji, zapravo ulazi u svijet obitelji. U takvoj situaciji roditeljima katkad može biti ugodnije iznijeti određene probleme i brige (Constable, 2016). Školski socijalni radnici u BiH i dalje su iznimka u školama, a kućne posjete prakticiraju uglavnom socijalni radnici u okviru centara za socijalni rad. Upravo zato je važan oprez jer obitelj može doživjeti kućni posjet socijalnog radnika kao prijetnju za vlastiti integritet i očuvanje obiteljskih granica. Šerić i sur. (2019) tako ističu kako je potrebno u kontekstu škole promisliti i procijeniti kada bi bilo korisno i dobro koristiti ovu metodu socijalnog rada. Iste autorice smatraju da se kućni posjet preporučuje u situacijama pružanja socio-emocionalne podrške obitelji, dok je u situacijama nasilja važno kontaktirati centar za socijalni rad i policiju.

Prema izjavama ravnatelja, socijalni radnik bi mogao **pravovremeno otkriti postojeće probleme** unutar obitelji što bi omogućilo provođenje intervencija koje će spriječiti razvoj problema i prema potrebi surađivati s centrom za socijalni rad (*Preko djeteta vidimo sve. Kad bi socijalni radnik preko djeteta vidio da postoje teškoće, onda da se unese u priču, da vidi, da istraži što se tu događa (...).* (1); *Ako su u obitelji problemi, i to bi se prepoznalo, pa bi na vrijeme obavijestili Centar.* (4); *Mi imamo brojne udruge koje djeluju, ali nažalost, pojedine obitelji nisu uključene u nikakve usluge. Kroz škole, preko djece bi se moglo promijeniti puno. Socijalni radnik kad uoči problem na djetetu, da obavi daljnje korake, vidi razlog*

problema i da se na vrijeme reagira da se riješi. (8)). Izjave ukazuju na potrebu stručnog suradnika u školi koji može pravovremeno detektirati problem, ali i raditi dalje na rješavanju problema zajedno s obitelji. Rano prepoznavanje djece s emocionalnim ili teškoćama u ponašanju predstavlja važan cilj suradnje između nastavnika i školskih socijalnih radnika (Lynn i sur., 2023).

Ravnatelj i vide socijalnog radnika kao dio stručnog tima koji je potreban i za *savjetodavni rad s roditeljima* u situacijama kada roditelji nemaju kapacitet pružiti prikladnu podršku djetetu u obrazovanju ili nemaju adekvatne roditeljske vještine (*Roditelji nekako nemaju granica, dopuštaju mu sve. Socijalni radnik bi tu trebao s njima razgovarati. (2); Nedovoljno brinu o svojoj djeci ili imaju viziju kako bi ta djeca trebala izgledati, a ne prate mogućnosti i želje djece. Mislim da bi sa nekim razgovorom našli taj kompromis često unutar tih obitelji. Treba puno posvetiti edukaciji roditelja. (4); Tu bi mogle biti dobre edukacije, radionice za roditelje. Pogotovo to mogu socijalni radnici koji imaju određena iskustva, znaju kako određeni problemi djeluju na djecu, gdje roditelji često zatvaraju oči pred takvim stvarima i ne priznaju (...) (7)).* Šerić i sur. (2019) također navode da (malobrojni) školski socijalni radnici u BiH, u okviru svoga djelovanja, primjenjuju rad s obitelji kao jednu od metoda socijalnog rada. Allen i Tracy (2004) slažu se da školski socijalni radnici na temelju informacija o obiteljskom statusu, djeluju kao ključna poveznica između škole i obitelji učenika, potiču uključivanje obitelji u djetetovo obrazovanje te pomažu i školskom osoblju u boljem razumijevanju i prilagodbi učeniku s obzirom na raznolikost izazova s kojima se obitelji suočavaju. Međutim, valja imati na umu da roditelji mogu imati početni otpor prema takvim intervencijama od strane socijalnog radnika koji je tradicionalno dio sustava socijalne skrbi i predstavlja određeni nadzor za roditelje.

Suradnja s djelatnicima škole iz perspektive ravnatelja odnosi se na poimanje socijalnih radnika kao stručnjaka koji bi mogli *pružati podršku nastavnicima* u radu (*Jer treba i nama pomoć, trebamo i mi s nekim razgovarati. Za nas se misli da nama ništa ne treba, da smo mi čvrsti ljudi. I nama treba i komunikacija, pomoć, da nas netko sasluša, a ne da uvijek mi saslušamo drugoga. (5); (...) individualne i skupne radionice čak možda i s djelatnicima. (7); Treba naravno raditi sa zaposlenicima. Nitko nije savršen, svi profesori imaju svoje neke probleme i na poslu i kući (...) i to su ljudi koji griješe nekad im treba pomoć podrška (...) (8)).* Nastavnici doživljavaju stres u radu, stoga je važno djelovati u smjeru prevencije izvora stresa (Cerinski i Miljković, 2023). Kontinuirani stres može narušiti sposobnost nastavnika za pružanje socijalne podrške učenicima (Lyn i sur., 2023). Lei i sur. (2018) metaanalizom 65 studija pokazali su da je podrška nastavnika u znatnoj mjeri povezana s akademskim postignućem učenika. Školski socijalni radnici mogu pružiti podršku nastavnicima u nošenju sa stresom u neformalnim konzultativnim razgovorima, ali i u formalnijim pristupima kao što su grupe podrške i stručna usavršavanja (Lyn i sur., 2023; van Sittert i Wilson, 2018).

Ravnatelj i ističu i **timski rad** kao dio uloge socijalnog radnika u školi (*Razrednik je ključna osoba koja vidi problem. Učitelji i razrednik. Mora biti komunikacija učiteljica i socijalnog radnika. (1); Uvijek bi bila suradnja. Posebno sa razrednicima, stručnim suradnicima. Djelatnicima koji rade u školi. Gdje bi olakšalo se posao razredniku. (5); Socijalni radnik bio bi izvrstan koordinator unutar stručnog tima gdje bi se jasno definirale uloge. (3)*) Kako sudionici navode, važna je ponajprije suradnja s razrednicima i učiteljima jer su to osobe koje u školi najbolje poznaju (ili bi trebali) učenike određenog razreda. Oni su primarni izvor informacija za daljnje intervencije. Uspješna suradnja između školskih socijalnih radnika i nastavnika ključna je za promjene. Nastavnici igraju najvažniju ulogu u učinkovitim intervencijama, a i dalje su nedovoljno uključeni u pružanje podrške učenicima (Lynn i sur., 2003).

Ravnatelj i smatraju da bi socijalni radnik mogao raditi na **senzibilizaciji djelatnika za prepoznavanje problema** (*Sa zaposlenicima bi trebalo raditi na motivaciji, da ako primijete nešto da jave. Razrednik prije detektira nego drugi. (1); On treba znati animirati i poučavati oko sebe kadar i ukazivati na ono što bi trebalo. Desi se da imamo problem, što neki ne registriraju kao problem, onda kada dođe do kritične situacije vidimo da je to nekada bilo nekome normalno. Primijetimo neko ponašanje, ali osoba koja je trebala izreagirati nije smatrala to važnim. (2); Tako isto i razrednicima koji možda trenutno ne mogu prepoznati i spriječiti i dovoljno kvalitetno razgovarati da bi tom učeniku našli rješenje. (4)*). Sudionici navode iskustva gdje djelatnici previde ili olako shvate određeno ponašanje učenika, a javi se potreba za reakcijom kada to ponašanje eskalira. Osim toga, nastavnici kadkad nemaju kapacitet, znanja ili vještine za pružanje prikladne podrške učeniku, za što bi bio adekvatan socijalni radnik. Jedna od važnijih uloga školskog socijalnog radnika jest konzultiranje s djelatnicima (Huxtable, 2022; Cosner Berzin i sur., 2011; Agresta, 2004) i pružanje informacija kako bi im pomogli bolje razumjeti faktore koji mogu utjecati na uspjeh i ponašanje učenika (Finigan-Carr i Shaia, 2018).

5.2. ISKUSTVA RAVNATELJA U SURADNJI ŠKOLE SA SOCIJALNIM RADNICIMA

Kao odgovor na ovo istraživačko pitanje, izdvojene su tri teme. Naime, pokazalo se da ravnatelj i imaju iskustvo suradnje sa socijalnim radnicima prvenstveno preko centara za socijalni rad zbog socijalnih, materijalnih i emocionalnih problema učenika te da postoje neke odrednice dobre, ali i neučinkovite suradnje.

Tablica 2. Kodovi i teme o iskustvima ravnatelja u suradnji škole sa socijalnim radnicima

KODOVI	TEME
Podrška učenicima koji dolaze iz obitelji koje žive u siromaštvu	Potreba za suradnjom zbog socijalnih, materijalnih i emocionalnih problema učenika
Suradnja u vezi s djecom s teškoćama u razvoju	
Nasilje i zanemarivanje u obitelji	
Potreba za suradnjom zbog vršnjačkog nasilja	
Suradnja u slučaju razvoda roditelja	Dobra suradnja s centrom za socijalni rad
Centar za socijalni rad pravovremeno reagira po prijavi	
Učinkovita intervencija centra za socijalni rad	
Izostanak kontinuiranog praćenja obitelji	
Negativno poimanje prijave centra za socijalni rad	Neučinkovita suradnja s centrom za socijalni rad

Ravnatelji imaju **potrebu za suradnjom škole i centara za socijalni rad zbog socijalnih, materijalnih i emocionalnih problema učenika**. Prvenstveno se suradnja odvija kada je potrebna *podrška učenicima koji dolaze iz obitelji koje žive u siromaštvu* (*Imamo jednu obitelj gdje je zaista potreba. Roditelji su iz socijalne obitelji, socijalno ugroženi, samim time i djeca, ne samo financijski, nego i svakako. (1); Kao ravnatelj i škola imali smo dosta situacija gdje nam je prijeko potrebna pomoć centra za socijalni rad. Naša škola djeluje na iznimno siromašnom području, kriza je utjecala na život obitelji naših učenika, tako da imamo dosta socijalno ugroženih. (3)*). Dakle, život u siromaštvu ne podrazumijeva samo materijalnu oskudicu, nego je cijeloj obitelji potrebna sveobuhvatna podrška na koju škola s postojećim kapacitetima ne može adekvatno odgovoriti. U takvim situacijama nužno je uključivanje centara za socijalni rad. Istraživanja su pokazala koje sve rizike nosi život u siromaštvu. Tako se mladi iz siromašnih obitelji češće susreću s problemima mentalnog zdravlja, lošijom prehranom, nestabilnošću unutar obiteljske strukture i sl. (Sherman, 2016). U obiteljima koje su u visokom riziku od siromaštva statistički su češći konflikti i rizik za zlostavljanje djece od strane majki u odnosu na obitelji koje su u niskom riziku od siromaštva (Ajduković i sur., 2019). Uz to, nizak socio-ekonomski status pokazao se kao faktor rizika i za nisko akademsko postignuće (Šimić Šašić i sur., 2011).

Intervencija socijalnih radnika bila je potrebna i zbog **nasilja i zanemarivanja u obitelji** (*Imamo obitelj gdje otac tuče majku, obiteljsko nasilje, vidimo da dijete ispašta. (1); Nasilje u obitelji – tako da nam je pomoć socijalnog radnika bila gotovo svakodnevno potreba. (3); (...) imali smo obitelj gdje su dolazili socijalni radnici, gdje je dijete bilo onako obiteljski zapušteno. (6); Jednim dijelom imamo slučajeve gdje sumnjamo i na zapuštenost kod kuće, pa i nekontroliranje djeteta. Sve to ide pod zapuštenost, dijete hoda u svako vrijeme, dolazi u školu prljav, nenaspavan, bez zadaće, ne izvršava svoje obveze, ne poštuje ni učitelja, ni pedagoga ni mene kao ravnatelja, a roditelj to uopće ne doživljava kao problem. (8)*). Tema nasilja i zanemarivanja u obitelji aktualna je u školama. Prema podacima jedinog epidemiološkog istraživanja nasilja nad djecom u obitelji u BiH koje je provedeno kao dio međunarodnog projekta BECAN (engl. *Balkan Epidemiological Study on Child Abuse and Neglect*) iz 2011. godine, tijekom života psihološko nasilje iskusilo je 72,51 % dje-

ce, a fizičko 67,68 %. U 2010. godini psihološko nasilje doživjelo je 64,05 %, a fizičko 52,01 % djece (Brkić Šmigoc i sur., 2013). Iako se ovi podaci odnose na istraživanje koje je provedeno prije gotovo 15 godina, izjave sudionika ovoga istraživanja upućuju na aktualnost problematike obiteljskog nasilja i danas. Izloženost obiteljskom nasilju i konfliktnim odnosima u obitelji negativno utječu na akademsko postignuće učenika (Chilan i Cedeño, 2022; Supol i sur., 2020; Bahrassa i sur., 2011), stoga je važno provoditi prevenciju obiteljskog nasilja, ali i intervencije za učenike koji su već bili izloženi takvom iskustvu (Supol i sur., 2020).

U BiH se provodi inkluzivno obrazovanje. Ravnatelji su istaknuli potrebu suradnje s centrima za socijalni rad u vezi s *djecom s teškoćama u razvoju* (*Suradujemo sa centrom, evo jer imamo dosta i djece s teškoćama u razvoju. (3); Imali smo učenike koji su sa nekim blagim teškoćama, tako da smo morali uključivati CZSR jer su sve te obitelji i pri centru. (5); Imamo djece s teškoćama, nemamo riješene asistente, prepušteni smo praktički sami sebi. Zovemo ih onda za savjete i upute što i kako možemo (9)*). Uloga socijalnih radnika u obrazovanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama prepoznata je u BiH od 60-ih godina 20. stoljeća kada su zapošljavani u školama i zavodima za obrazovanje tih učenika. Međutim, razvoj inkluzivnog obrazovanja nije donio zapošljavanje socijalnih radnika u redovite škole, a izjave sudionika upućuju na potrebu za podrškom socijalnih radnika. U obrazovnim sustavima koji zapošljavaju socijalne radnike prepoznato je da imaju znanja i vještine za pružanje podrške obiteljima za pronalaženju resursa i usluga u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Osim podrške obiteljima, također mogu pružiti podršku učiteljima, nastavnicima i kreatorima programa za obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Tower, 2000). Van Sittert i Wilson (2018) navode da socijalni radnici u inkluzivnom obrazovanju vide svoju ulogu u pružanju podrške učenicima na individualnoj razini, kroz grupni rad, kao i kad su posrijedi emocionalne teškoće koje učenici doživljavaju. Ova podrška provodi se u suradnji s drugim stručnjacima unutar multidisciplinarnog tima.

Ravnatelji navode da su u određenim situacijama uspostavljali suradnju s centrom za socijalni rad zbog situacija *vršnjačkog nasilja* (*U zadnje vrijeme sve više i više je vršnjačkog nasilja, više je nasilja i mobbinga i preko društvenih mreža, nažalost roditelji nisu toliko upućeni u opasnosti svega toga (...) onda eto situacija bude da mora nekada reagirati i centar. (8); Bilo je npr. problematičnih ponašanja učenika, neko vršnjačko nasilje, neprimjerenih ponašanja između učenika gdje smo ih zvali (2)*). Izjave sudionika upućuju na to da se prijava centru za socijalni rad događa kada vršnjačko nasilje na neki način prelazi mogućnosti rješavanja problema u školi. Jedan sudionik navodi samo razmatranje mogućnosti uključivanja centra za socijalni rad: *Problema je jako puno, imamo puno puno vršnjačkog nasilja gdje bi možda mogli i tražiti od centra da poduzme nešto (...) marginalizacija i isključivanje nekoga na društvenim mrežama jako, jako stvara problem. Ne možete vjerovati dokle to dođe (9)*. Kuralić-Čišić i sur. (2017) navode da je u Federaciji BiH neki od oblika na-

silja doživjelo čak 69 % (825) adolescenata, dok je onih koji nisu doživjeli nasilje 31 % (370). Problemi s kojima se susreću škole, a na koje teško nalaze odgovor jest nasilje na internetu što navode sudionici u izjavama. Značajan broj istraživanja dokumentirao je različite popratne učinke koje uzrokuje viktimizacija zbog nasilja, a koji izravno utječu na školske sposobnosti učenika. Iako popis nije iscrpan, ti učinci uključuju psihosocijalnu neprilagođenost, slabiju uključenost u školske aktivnosti i nisku razinu samoučinkovitosti (Torres i sur., 2020).

Škola surađuje s centrom u situacijama kada roditelji učenika prolaze proces **razvoda** (*Imamo jako puno djece razvedenih roditelja, pa i tu surađujemo. (1); Imamo mi tu nažalost i djece razvedenih roditelja i gdje opet socijalni radnici interveniraju. (2); Surađujemo uglavnom kroz izvještaje koji su im potrebni za razvod roditelja, dakle ako je potrebno za sud (...) (9)*). Izjave sudionika ne daju detaljniji uvid u načine i oblike suradnje osim da škola dostavlja potrebne izvještaje za praćenje, pa je i očekivano da se suradnja ostvaruje u ovom području. Imajući u vidu da je psihosocijalni status učenika znatno ugrožen u situacijama razvoda roditelja (Potter, 2010; Eymann i sur., 2009), kao i akademsko postignuće (Nusinovici i sur., 2018; Esmaeili i sur., 2011; Potter, 2010), važno bi bilo osigurati učenicima kontinuiranu logističku i psihološku podršku šire obitelji, prijatelja i profesionalaca (Brand i sur., 2017) koja bi se mogla dodatno pružiti učenicima uvođenjem socijalnih radnika u timove škola.

Sljedeća tema koja se odnosi na **dobru suradnju s centrom za socijalni rad**. Suradnja se ogleda prvenstveno u **pravovremenom reagiranju centra za socijalni rad na poziv škole** (*Tada smo mi zvali centar da iziđu na teren, da vide što se događa s obitelji, oni bi zaista otišli na svaki naš poziv. (1); Imamo jednu odličnu suradnju. Oni uvijek obzirom da dođu i u školu, iziđu na teren, odmah vide kakva je situacija, kakvo je stanje. Tako da nama uvelike olakšaju naš obrazovni rad, a tu djecu nadzire i škola i centar. (5); (...) onda se to sve zakompliciralo tako da je drugi centar intervenirao nekoliko puta po našem nalogu i na kraju su dječaka prebacili u drugu školu (10)*). Tadić-Lesko (2017) objašnjava da suradnja centra za socijalni rad i škola, konkretno u gradu Mostaru, najčešće funkcionira tako da se škola centru obraća u pisanu obliku – dopisom. Na temelju dopisa, obavlja se kućni posjet obitelji, razgovor s roditeljima i učenikom te se provodi intervencija ovisno o obiteljskoj i individualnoj situaciji. Obitelji se pruža potpora i pomoć (materijalna pomoć, novčana pomoć, savjetovališna pedagoška i psihosocijalna pomoć). No, u većini situacija, dopisi iz škola stižu prekasno u odnosu na pojavu problema.

Ravnatelji su dobru suradnju objasnili i kroz **učinkovite intervencije centra za socijalni rad**: „Iako centar ima mali broj djelatnika, koji nam na žalost ne mogu uvijek biti pri ruci, imali smo iznimno dobru suradnju, tako da smo ih zvali i sve smo zajednički rješavali (3); Posebno, zaista je bilo učinkovito, nakon toga je majka pristala dijete voditi i psihologu i na redovne terapije i sve. (7); Kada mi napišemo neki dopis ili kad ih pozovemo da hitno interveniraju, odu u tu i tu obitelj, odradit će to. Događi se neki mali pomak, ne mogu reći da

nije (...) (10)“. Izjave sudionika upućuju na važnost suradnje škole i centara za socijalni rad za jedan dio obitelji. Prema rezultatima istraživanja Mirosavljević i Ćosić (2021), ključno je da intervencije stručnjaka budu usmjerene na jačanje otpornosti obitelji. One bi trebale biti prilagođene specifičnim potrebama, rizicima i snagama svake obitelji te se usmjeriti na zaštitne faktore unutar članova, obitelji i njihova okruženja. Također, važno je primjenjivati pristup koji uvažava pozitivne i sveobuhvatne aspekte obiteljskog funkcioniranja. Intervencije trebaju omogućiti aktivno uključivanje korisnika u proces, kao i povezivanje različitih sustava i intervencija koje se bave obiteljima u riziku (Mirosavljević i Ćosić, 2021). Forrester i sur. (2019) kao najvažniji nalaz svoga istraživanja ističu da stručan socijalni rad može imati pozitivan utjecaj na život obitelji. Čak i kratkotrajna intervencija katkad može dovesti do važnih promjena, osobito kod obitelji s blažim problemima. Pravovremena i učinkovita intervencija smanjuje potrebu za kompleksnijim intervencijama poslije. Međutim, kratkotrajne intervencije možda i nisu dovoljne kada je riječ o visokorizičnim obiteljima ili korisnicima koji su uključeni protiv svoje volje (Leigh i Miller, 2004).

Ravnatelj i identificiraju i neke **razloge neučinkovite suradnje s centrom za socijalni rad**. Tako navode *izostanak kontinuiranog praćenja obitelji* kao važnu manjkavost sustava. Dakle, centar za socijalni rad intervenira kratkoročno, što u nekim situacijama, kako je već opisano, ima učinka. S druge strane, u obiteljima gdje postoje kompleksniji problemi, takva intervencija nije dovoljna, nego bi bilo potrebno dugoročno praćenje obitelji i provođenja intervencija (*Nema dugotrajnije intervencije za praćenje svega toga. (2); Po meni, kratko bi se zadržavali u toj obitelji. Oni bi došli do te obitelji, vidjeli što je bio problem. Zamolili bi ih da to više ne rade i to je to. Nije se sustavno radilo, pratilo stalno tu obitelj. (6); Suradnja je dobra, ali prekasno. Kad su odlazili, ne mogu reći da nema učinka, ali je kratkotrajno. Zato mi je važno da su upućeni i stalno tu. Kad odu na teren, malo djeluje na njih, ali ne dugoročno. Po meni bi trebali biti uključeni u rad s obiteljima gdje su zaista veliki problemi (10)*). U dijelu izjava može se uočiti razumijevanje kratkoročnih intervencija zbog manjka kadra pri centrima za socijalni rad. Berc i Ivelić (2013) ističu da suradnja centara za socijalnu skrb i škole pokazuje da je potreban sustavniji pristup u rješavanju pojedinih problema učenika, osobito u suradnji s njihovim obiteljima, pri čemu socijalni radnici imaju jednu od važnijih uloga u stručnom timu (Berc i Ivelić, 2013). Socijalni radnik u školi mogao bi biti poveznica između škole i centra za socijalni rad i u suradnji s centrom kontinuirano pružati podršku obitelji u rješavanju problema. Mirosavljević i Ćosić (2021) navode da su postojeće intervencije s obiteljima u visokom riziku često dugotrajne i neučinkovite te da je nedovoljna lepeza ponude intervencija. Kratkotrajnim intervencijama nije moguće uspostaviti dovoljan odnos povjerenja s obitelji. Tako Forrester i sur. (2019) ističu važnost vještina izgradnje odnosa, ali i pozitivnog autoritativnog odnosa s obitelji kako bi ih pridobili za angažiranje u rješavanju problema.

Drugi kod koji objašnjava neučinkovitu suradnju odnosi se na **negativno poimanje prijave centru za socijalni rad**. Mogućnost suradnje s centrom za socijalni rad koristi se više kao prijetnja roditeljima, kao posljednji korak u pokušaju rješavanja problema (*Kad ti obitelji kažeš da ćeš pozvati centar, dogode se neke male promjene. Bila je situacija gdje smo nekako i prijetili obitelji, kad vidimo da stvarno nema načina. (1); Smatram da jest bilo potrebe, ali nismo centar angažirali. Baš iz tih razloga kompliciranih procedura, a angažirali bi da je došlo baš, baš, baš „12 i 5“ (2). Nema druge nego da dodemo: „Vi kontrolirajte ili ćemo mi poslati socijalnu službu da vidimo kakvo je stanje!“ Naravno, znaju da neću to ljudima napraviti (...) i onda oni kao OK (...) onda se malo počne mijenjati (4)*). Izjave sudionika upućuju na poimanje centra za socijalni rad kao nadzorne ustanove čije uključivanje za roditelje može imati negativne posljedice. Dio sudionika jasno ističe da pokušavaju ponajprije riješiti problem unutar škole, što je potpuno legitimno. No, može se uočiti da nedostaje neki oblik intervencije koji bi bio blaži, i za roditelje možda prihvatljiviji, nego „prijava socijalnoj službi“ koja nije percipirana kao podrška, nego više kao oblik sankcije. Tadić-Lesko (2017) tako ističe da škole često uspješno detektiraju potrebe i teškoće učenika, ali zahtjeve za uključenjem centra za socijalni rad ne upućuje pravovremeno te iako škola ulaže velike napore da samostalno riješi problem, propušta se vrijeme za zajednički rad. Socijalni radnici često su negativno percipirani od strane javnosti (Dudić-Sijamija i Šadić, 2024; Tower, 2000), gdje je jedan od tipičnih stereotipa da je glavna uloga izuzimanje djece iz obitelji koje su u riziku (Hobbs i Evans, 2017) što može doprinijeti negativnom stavu prema uključivanju centara za socijalni rad u problematiku škole.

5.3. PERSPEKTIVA RAVNATELJA O ZAPOSŁJAVANJU SOCIJALNIH RADNIKA U ŠKOLE

Kao odgovor na treće istraživačko pitanje identificirane su tri teme: prepoznavanje potrebe za socijalnim radnicima, prepreke za zapošljavanje socijalnih radnika u školama i potreba javnog zagovaranja kako bi se socijalni radnici uključili u obrazovni sustav.

Tablica 3. Kodovi i teme o iskustvu ravnatelja u suradnji sa socijalnim radnicima

KODOVI	TEME
Potreba za intervencijama školskog socijalnog rada Opterećenost djelatnika škole poslovima socijalnog radnika	Prepoznavanje potrebe za socijalnim radnikom u školi
Financijsko opterećenje obrazovnog sustava Ne(pre)poznavanje socijalnog radnika kao mogućeg stručnog suradnika	Prepreke za zapošljavanja socijalnih radnika u školama
Ravnatelji važni akteri zagovaranja potrebe za socijalnim radnicima u školi Potreba zagovaranja kod nadležnih institucija	Potreba javnog zagovaranja kako bi se socijalni radnici uključili u obrazovni sustav

Potreba za zapošljavanjem socijalnih radnika u školama izražena je ponajprije prepoznavanjem *potrebe za intervencijama školskog socijalnog radnika* (*Kad bi socijalni radnik krenuo pratiti obitelji s problemima imali bi posla za tri socijalna radnika. Nama bi to puno olakšalo. Vjerujem da u centru ne mogu stići sve, a taj [socijalni radnik] bi stvarno bio samo za našu školu i trebao bi nam. Znam obitelji koje se bore sa svim i svačim i zaista treba. (1); Osnovne škole bi po meni trebale sve imati socijalnog radnika jer problemi postoje. Pa i srednje strukovne škole. I u razgovoru s drugima vidim da je stvarno potreba velika za socijalnim radnikom. (8); Danas su potrebni, mogla bih reći, neko bilo koja druga struka. Ušli smo u neko vrijeme gdje nam to zaista treba (10)*). Sudionici navode da već postoji potreba za školskim socijalnim radnikom te su svjesni suvremenih problema u društvu za čije će rješavanje biti još važnija uloga socijalnog radnika. Alvarez i sur. (2013) navode da su stručni suradnici u školi uglavnom usmjereni na rad s učenicima ili roditeljima u školskom okruženju. Socijalni radnici jedini su stručnjaci koji u svojim intervencijama uključuju zajednicu, kao i terenski rad koji može donijeti važne informacije za nastavnike i druge stručne suradnike o statusu obitelji. Istraživanja koja se bave učinkovitošću intervencija socijalnih radnika u školi su rijetka, kod nas i ne postoje. Jedno od takvih istraživanja proveli su spomenuti autori Alvarez i sur. (2013) u SAD-u i pokazali da je broj školskih socijalnih radnika u školskom okrugu povezan s brojem učenika koji završavaju srednju školu. U 100 najvećih školskih okruga u SAD-u, okruzi koji zapošljavaju školske socijalne radnike imali su veći broj učenika koji su završili srednju školu (iako se može utvrditi koje su točno intervencije ili kombinacija intervencija bile učinkovite). Školski socijalni radnici mogu doprinijeti poboljšanju školske klime, omogućiti pristup uslugama za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, zagovarati prava učenika, uključiti i angažirati roditelje te povezati učenike s resursima u zajednici (Alvarez i sur., 2013). Sherman (2016) objašnjava kako se školski socijalni rad s vremenom više orijentirao na klinički rad i rad s pojedincem unutar sustava, a rad u zajednici postupno je izišao iz fokusa. Upravo je to neiskorišten potencijal školskih socijalnih radnika jer oni mogu ponuditi širi spektar intervencija i povezivanje obitelji i zajednice u rješavanju problema.

Jedan od argumenata sudionika zašto je potreban socijalni radnik jest *opterećenost drugih djelatnika poslovima socijalnog radnika* (*Naša druga djelatnica se bavi poslovima koji nisu njen posao. Imamo u podružnim školama djece kojoj je potreban tretman, a ona ide u drugo selo, u neku obitelj jer je potrebno. (1); Zapravo, ono šta bi trebalo da socijalni radnik radi – svi mi smo odrađivali. (6); (...) onda se razrednica tu poduzela, čak je dolazilo do toga da je išla kući, da bi došla do tog djeteta, jer nema druge (9)*). Sudionici spominju odlazak stručnog suradnika i razrednika u obitelj kada je potrebno utvrditi stanje i osigurati suradnju s obitelji, što je zapravo svojstveno ulozi socijalnog radnika u školi. Berc i Ivelić (2013) ističu da su u istraživanju provedenom sa stručnim suradnicima u školi dobili da se kod učenika pojavljuju razni oblici rizičnih ponašanja (vršnjačko nasilje, problemi discipline učenika, markiranje, pušenje, vandalizam i konzumiranje sredstava ovisnosti).

Stručni suradnici u navedenom istraživanju smatraju da je stručnom timu u školi socijalni radnik najpotrebniji u području savjetovanja s učenicima, roditeljima i učiteljima, pri ulasku u obitelj i za ostvarivanje bolje suradnje s centrom za socijalnu skrb.

Iz perspektive ravnatelja, jedna od najvažnijih **prepreka za zapošljavanje socijalnih radnika u školama** jest činjenica da **iziskuje znatne financijske resurse** (*Potrebe škole su velike, a novaca nema. Trebamo zaposliti, pa da ti to zaposliš, tražili bi i drugi, pa onda bi bilo: „Nemoj molim te to slati, ako odobrim vama moram još i drugima, a to iziskuje u proračunu toliko i toliko.“ (4); Razlozi su uglavnom financijske prirode, što se ne mogu iznaći sredstva iz proračuna ministarstva i županije. (6); Opet, prvo što se već od ranije znamo, svako radno mjesto se pravda financijskom uštedom. Bilo što novo postavlja nova pitanja – može li se bez toga? (7)).* Sudionici vide jedan od temeljnih problema u nedostatnim sredstvima za financiranje stručnih suradnika u školama. Škole u Zapadnohercegovačkoj županiji u nešto su boljem položaju jer u većini imaju psihologe i pedagoge u radnom odnosu, no u Hercegovačko-neretvanskoj županiji to nije slučaj. Zapošljavanje stručnog kadra u školama u BiH diktiraju financijske mogućnosti županije, kao i senzibilitet rukovodećih osoba za ulaganje u obrazovni sustav kroz jačanje ljudskih resursa.

Druga prepreka za zapošljavanje socijalnih radnika prema izjavama ravnatelja jest činjenica da je **socijalni rad u školi ne(pre)poznato područje struke** (*Nije se dovoljno shvatila važnost socijalnog radnika, nije se osjetila potreba do sada. Do nedavno nije bilo ni psihologa. (1); Ljudi nisu upoznati s tim, to je prvo i osnovno, nisu dovoljno upoznati s djelokrugom rada socijalnog radnika. (3); Pa kao i za masu drugih stvari, ljudi koji sjede na tim visokim odgovornim funkcijama ne prepoznaju točno i ne dijagnosticiraju ulogu i važnost što bi dobivala svaka škola s tim (4)).* Dio sudionika navodi kako društvo i nadležne institucije ne poznaju što bi bila uloga socijalnog radnika u školi. Bez osvješćivanja i ukazivanja na potrebu za socijalnim radnicima, ali i dokazivanja što socijalni radnici mogu ponuditi, teško je i očekivati pomake u njihovu zapošljavanju u školama. Nepoznavanje što socijalni radnici rade u školi zabilježio je i Tower (2000) te naglašava potrebu jasnog komuniciranja kad su posrijedi profesionalne uloge. Isti autor ističe važnost timskog transdisciplinarnog rada u području obrazovanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, ali i za druge učenike. U obrazovnim sustavima koji zapošljavaju socijalne radnike često nedostaje jasnih smjernica o ulozi i odgovornostima školskih socijalnih radnika. Ipak, školski socijalni radnici vjeruju da doprinose školskoj zajednici jer njihovo znanje o različitim teorijskim modelima, zakonodavstvu i politikama vezanim za djecu, kao i njihove vještine, omogućuju pružanje profesionalne usluge djeci (van Sittert i Wilson, 2018).

U kontekstu nepoznavanja uloge socijalnog radnika u školi, ravnatelji vide **potrebu za javnim zagovaranjem uključivanja socijalnih radnika u obrazovni sustav**. U okviru ove teme zanimljivo je da smatraju upravo **poziciju ravnatelja važnom u tom procesu zagovaranja** (*Najprije ravnatelj treba biti za to, ako je on za nekog stručnog suradnika,*

onda će ta škola i ostvariti to, ako ne ove godine, onda sljedeće ili nekad. Ako ravnatelj, kao netko tko stoji ispred škole, kaže da mu ne treba, onda i neće. (1); Ravnatelji su oni koji su odgovorni, rukovode školom, odgovorni su za život i rad škole i trebali bi Ministarstvu i široj zajednici ukazati prvenstveno na potrebu uvođenja socijalnih radnika. (3); Mi kao ravnatelji bismo mogli možda jednostavno evidencijom, da je nama toga previše, da mi moramo te probleme rješavati da bismo imali zdravije društvo (4)). Iako je Ministarstvo obrazovanja institucija o kojoj u krajnjoj liniji ovisi zapošljavanje socijalnih radnika, sudionici smatraju da je na ravnateljima iskazivanje potrebe za socijalnim radnikom. Ravnatelj je ključna figura u zagovaranju interesa škole, mobiliziranju materijalnih i ljudskih resursa, kao i pružanju podrške nastavnicima, koja izravno ili neizravno utječe na sve aspekte rada nastavnika (Gersten i sur., 2001). Tower (2000) ističe kako je važno da ravnatelji budu osobe koje će podržati trajno zapošljavanje školskih socijalnih radnika. Tan i sur. (2020) navode obraćanje školskim odborima kao ključnu strategiju zagovaranja za uvođenje socijalnih radnika u škole.

Ravnatelji navode da je ipak presudno **zagovaranje kod nadležnih institucija** koji donose ključne odluke (*Vlada i Ministarstvo! Tu ti je sve. Kad oni žele nešto lako se nađe sredstava. (2); Lobarati određeni dio ljudi (politiku) da se osiguraju financijska sredstva u proračunu županija za prijem socijalnih radnih u obrazovne ustanove! Ništa bez suglasnosti Ministarstva. Ravnatelji ne mogu pokrenuti postupak za upošljavanje socijalnih radnika u školama. (6); A onda, sad je dobra volja koliko će nama, oni koji odobravaju radna mjesta, izići u susret da nam je stvarno potreba. (7); Opet, kad bi se prezentiralo ljudima koji stoje iza toga, vjerujem da bi ljudi koji stoje iza toga odobrili zapošljavanje barem jedne osobe po školi (8)).* Tan i sur. (2020) ističu da je zagovaranje ključni aspekt profesije socijalnog rada, ali se pozornost u najvećoj mjeri usmjerava na načine na koje socijalni radnici zagovaraju potrebe svojih klijenata, a ne na vlastitu profesionalnu ulogu i položaj. Ipak, potrebno je argumentirati donositeljima odluka kako školski socijalni radnici ne predstavljaju samo financijski izdatak, nego dugoročno mogu znatno doprinijeti izgradnji zdravijeg društva i zdravijih pojedinaca koji će u odrasloj dobi na adekvatan način sudjelovati i doprinositi društvenoj zajednici. Školski socijalni radnici trebaju objasniti svoju ulogu donositeljima odluka u školskom sustavu kako bi njihove usluge bile dostupne cijeloj školskoj populaciji, u skladu s vrijednostima i standardima socijalnog rada (Huxtable, 2022). Također moraju raditi na izmjeni mitova o socijalnom radu preko individualnog i javnog obrazovanja o svojoj profesiji (Tower, 2000) i na različite načine djelovati u smjeru prepoznatljivosti struke u obrazovnom sustavu.

6. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Iako ovo kvalitativno istraživanje pruža dublji uvid u perspektive ravnatelja škola o ulozi i potrebi za socijalnim radnicima u obrazovnom sustavu, važno je naglasiti neko-

liko ograničenja. Naime, istraživanje je provedeno u dvije susjedne županije. Rezultati istraživanja ne odražavaju raznolikost iskustava i perspektiva obrazovnih sustava drugih županija u BiH. U tom smislu bilo bi dobro ispitati perspektivu ravnatelja na širem području BiH te obuhvatiti veći broj sudionika. Osim toga, u kvalitativnim istraživanjima poput ovoga postoji rizik da su sudionici odgovarali na način koji smatraju društveno prihvatljivim ili profesionalno poželjnim, posebno kada govore o potrebi za socijalnim radnicima u školi. Intervjue je provodila socijalna radnica, što je moglo utjecati na odgovore sudionika u smislu da daju odgovore u smjeru favoriziranja struke socijalnog rada. Bilo bi korisno provesti kvantitativno istraživanje na području cijele Bosne i Hercegovine kako bi se ispitali stavovi ravnatelja o potrebi zapošljavanja socijalnih radnika u školama.

7. ZAKLJUČAK

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da ravnatelji osnovnih i srednjih škola prepoznaju važnu i višestruku ulogu školskih socijalnih radnika u obrazovnom sustavu. Ulogu socijalnog radnika vide prvenstveno u radu s učenicima i njihovim obiteljima, kao i u suradnji s djelatnicima škole. Posebno ističu važnost socijalnog rada u prevenciji i rješavanju problema kao što su narušeni obiteljski odnosi, vršnjačko nasilje te socijalno i emocionalno ugroženi učenici.

Iskustva ravnatelja u dosadašnjoj suradnji s centrima za socijalni rad ukazuju na različite izazove i mogućnosti. Dok neki ravnatelji ističu pravovremene i učinkovite intervencije centara, drugi ukazuju na probleme poput izostanka kontinuirane podrške te negativnog stava prema procesu prijave i uključivanja centra u postupak. Ovi rezultati ukazuju na potrebu za jačanjem i unaprjeđenjem suradnje između škola i sustava socijalne skrbi.

Kada je riječ o zapošljavanju socijalnih radnika u školama, ravnatelji izražavaju svijest o potrebi za ovim stručnjacima. Posebno naglašavaju da su djelatnici škole često preopterećeni poslovima koji spadaju u domenu socijalnog rada. Unatoč tome, identificirane su i znatne prepreke, prvenstveno financijske prirode, kao i nedovoljna institucionalna prepoznatost socijalnih radnika kao dijela stručnog tima škole. U tom kontekstu, važnom se pokazuje uloga ravnatelja kao zagovaratelja promjene i pokretača inicijativa prema nadležnim institucijama u cilju osiguravanja školskih socijalnih radnika kao trajnog i sustavnog dijela obrazovnog sustava. Iako rezultati ukazuju na prepoznavanje uloge socijalnog radnika u školi, važno je sustavno raditi na edukaciji ravnatelja i donositelja odluka o ulozi i benefitima socijalnog rada u školama.

Kako bi se dublje razumjela i unaprijedila uloga socijalnog rada u školskom kontekstu, preporučuje se provođenje dodatnih istraživanja usmjerenih na ispitivanje perspek-

tiva drugih školskih aktera o ulozi socijalnog radnika, kao i učenika i roditelja. Osim toga, bilo bi važno ispitati i perspektivu nadležnih institucija, kao i detaljnije analizirati institucionalne, organizacijske i financijske prepreke za zapošljavanje socijalnih radnika te strategije za njihovo prevladavanje. Bilo bi važno kvalitativno i kvantitativno istražiti učinke zapošljavanja socijalnih radnika u školama gdje postoji socijalni radnik.

Iako se rezultati ovoga istraživanja ne mogu generalizirati, upućuju na potrebu jačanja uloge socijalnog rada u školama. Pri tome je važno formalizirati i standardizirati poziciju školskog socijalnog radnika u zakonodavnom okviru svih županija kao ravnopravnog člana stručnog tima škola. Integracijom socijalnih radnika u obrazovne ustanove omogućila bi se sustavna i kontinuirana podrška učenicima i njihovim obiteljima, čime bi se doprinijelo unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te osiguralo cjelovitije zadovoljavanje razvojnih i socijalno-emocionalnih potreba svih učenika.

LITERATURA

KNJIGE I ZNANSTVENI ČLANCI:

1. Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools*, 26(3), 151–163. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/26.3.151>.
2. Ajduković, M.; Rajter, M.; Rezo I. (2019). Obiteljski odnosi i roditeljstvo u obiteljima različitog prihoda: kako je život u visokom riziku od siromaštva povezan s funkcioniranjem obitelji adolescenata? *Revija za socijalnu politiku*, 26(1), 69.–95. DOI: <https://doi.org/10.3935/rsp.v26i1.1602>.
3. Allen, S. F.; Tracy, E. M. (2004). Revitalizing the Role of Home Visiting by School Social Workers. *Children & Schools*, 26(4), 197–208. DOI: 10.1093/cs/26.4.197.
4. Alvarez, M. E.; Bye, L.; Bryant, R.; Mumm, A. M. (2013). School Social Workers and Educational Outcomes. *Children & Schools*, 35(4), 235–243. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/cdt019>.
5. Bahrassa, N. F.; Syed, M.; Su, J.; Lee, R. M. (2011). Family conflict and academic performance of first-year Asian American undergraduates. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 17(4), 415–426. DOI: 10.1037/a0024731.
6. Berc, G.; Ivelić, I. (2013). Potrebe za socijalnim radnicima kao stručnim suradnicima u školama. U: *Zbornik sažetaka, VI. simpozij socijalnih radnika: Profesija socijalnog rada – identitet, integritet i realitet, 16. – 18. listopada 2013., Tuheljske Toplice* (str. 18.–19.). Zagreb: Hrvatsko udruženje socijalnih radnika.
7. Berzin, S. C.; O'Brien, K. H.; Frey, A.; Kelly, M. S.; Alvarez, M. E.; Shaffer, G. L. (2011). Meeting the Social and Behavioral Health Needs of Students: Rethinking the Relationship Between Teachers and School Social Workers. *Journal of School Health*, 81(8), 493–501. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00619.x.
8. Boboyi, A. (2024). Call for the Institutionalisation of School Social Work Services in the O.R. Tambo Inland Secondary Schools to Counter the Psycho-Social ills Among Learners. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 6(1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.51415/ajims.v6i1.1302>.
9. Bojčić, K.; Mandić Vidaković, S. (2022). Vršnjačko nasilje i uenička percepcija školske klime. *Školski vjesnik*, 71(1), 70.–83. DOI: <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.12>.
10. Brand, C.; Howcroft, G.; Hoelson, C. N. (2017). The voice of the child in parental divorce: implications for clinical practice and mental health practitioners. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 29(2), 169–178. DOI: 10.2989/17280583.2017.1345746.

11. Braun, V.; Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
12. Brkić Šmigoc, J.; Vajzović, E.; Mameledžija, S.; Osmić, A.; Đapo, N. (2013). Prevalencija i incidencija nasilja nad djecom u obitelji u Bosni i Hercegovini: rezultati epidemiološkog istraživanja. *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, 1, 7.–38.
13. Bye, L.; Shepard, M.; Partridge, J.; Alvarez, M. (2009). School social work outcomes: Perspectives of school social workers and school administrators. *Children & Schools*, 31(2), 97–108. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/31.2.97>.
14. Cerinski, T.; Miljković, D. (2023). Prediktori stresa srednjoškolskih nastavnika. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 17, 395.–422. DOI: <https://doi.org/10.21857/yrvqqt3vv9>.
15. Chilan, Y. G. T.; Cedeño, A. M. C. (2022). Family dysfunctionality, impact on academic performance in students from rural areas. *International Journal of Health Sciences*, 6(S2), 387–395. DOI: <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS2.4999>.
16. Constable, R. (2016). The role of the school social worker. U: C. Rippey Massat; M. S. Kelly; R. Constable (ur.). *School social work: Practice, policy, and research (8th ed.)* (str. 3.–24). Chicago: Lyceum Books.
17. Costin, L. B. (1969). A Historical Review of School Social Work. *Social Casework* 50(8), 439–453. DOI: <https://doi.org/10.1177/104438946905000801>.
18. Dudić-Sijamija, A.; Šadić, S. (2024). Socijalni rad u javnom diskursu u Bosni i Hercegovini – analiza medijske percepcije. U: A. Dudić-Sijamija; S. Šadić (ur.). *Zbornik radova Medijska slika profesije socijalnog rada u Bosni i Hercegovini* (str. 10. –19.). Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
19. Esmaeili, N. S. (2011). Post-divorce Parental Conflict, Economic Hardship and Academic Achievement among Adolescents of Divorced Families. *Asian Social Science*, 7(12), 119–124. DOI: [10.5539/ass.v7n12p119](https://doi.org/10.5539/ass.v7n12p119).
20. Eymann, A.; Busaniche, J.; Llera, J.; De Cunto, C.; Wahren, C. (2009). Impact of divorce on the quality of life in school-age children. *Journal de Pediatria*, 85(6), 547–552. DOI: [10.2223/JPED.1958](https://doi.org/10.2223/JPED.1958).
21. Finigan-Carr, N. M.; Shaia, W. E. (2018). School social workers as partners in the school mission. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 26–30. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721718767856>.
22. Forrester, D.; Westlake, D.; Killian, M.; Antonopolou, V.; McCann, M.; Thurnham, A.; Thomas, R.; Waits, C.; Whittaker, C.; Hutchison, D. (2019). What Is the Relationship between Worker Skills and Outcomes for Families in Child and Family Social Work? *British Journal of Social Work*, 49(8), 2148–2167. DOI: [10.1093/bjsw/bcy126](https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy126).
23. Gersten, R.; Keating, T.; Yovanoff, P.; Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549–553. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290106700408>.
24. Getoš Kalac, A.; Šprem, P. (2022). Obiteljsko nasilje u doba pandemije – preliminarni rezultati kriminološke analize. *Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu*, 72(4), 1037.–1073. DOI: <https://doi.org/10.3935/zpfz.72.4.03>.
25. Hobbs, E. K.; Evans, N. (2017). Social work perceptions and identity: How social workers perceive public and professional attitudes towards their vocation and discipline. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 29(4), 19–31. DOI: <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol29iss4id378>.
26. Hughes, A. L.; Matt, J. J.; O'Reilly, F. L. (2015). Principal Support is Imperative to the Retention of Teachers in Hard-to-Staff Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129–134. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.622>.
27. Huxtable, M. (2022). A Global Picture of School Social Work in 2021. *International Journal of School Social Work*, 7(1). DOI: <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1090>.

28. Karačić, M.; Bitunjac, A. (2024). Uloga ravnatelja u procesu vođenja ustanove. *Marsonia*, 3(1), 9–20.
29. Kelly, M. S.; Berzin, S. C.; Frey, A.; Alvarez, M.; Shaffer, G.; O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2, 132–141. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9034-5>.
30. Kjellgren, M.; Lilliehorn, S.; Markström, U. (2025). School Social Work in Sweden—Who are the Children in Counselling, and What Support are They Offered? A Protocol Study About Individual Counselling in Elementary Schools Child and Adolescent. *Social Work Journal*, 42, 109–121. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10560-023-00943-y>.
31. Kuralić-Čišić, L.; Bijedić, M.; Mrkonjić, Z.; Kovačević, R.; Duranović, M.; Muftić, E.; Dizdarević, A.; Čokić, A. (2017). Vršnjačko nasilje u srednjim školama na području federacije BiH. *Defektologija*, 23(1), 41–48.
32. Lei, H.; Yunhuo C.; Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>.
33. Leigh, S.; Miller, C. (2004). Is the Third Way the Best Way? Social Work Intervention with Children and Families. *Journal of Social Work*, 4(3), 245–267. DOI: 10.1177/1468017304047744.
34. Lewis, J. (2003). Design Issues. U: J. Ritchie; J. Lewis (ur.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers Book* (str. 47.–76.). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
35. Lučić, E. (2016). Socijalni rad u školi – karika koja nedostaje? *Društvene i humanističke studije*, 1, 403.–414.
36. Lučić, E. (2019). *Osnove socijalnog rada u školi*. Tuzla: Soreli d.o.o.
37. Lynn, C. J.; McKay, M. M.; Atkins, M. S. (2003). School Social Work: Meeting the Mental Health Needs of Students through Collaboration with Teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197–209. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/25.4.197>.
38. Mack, N.; Woodsong, C.; Macqueen, K. M.; Guest, G.; Nameyet, E. (2005). *Qualitative research methods: a data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.
39. Maclure, C.; Pearce, T.; Drinkwater, A.; Wayland, S.; White, J.; Maple, M. (2025). Reflections on the Social Work in Schools Program: Insights from School Leaders. Australian Social Work. *Australian Social Work*, 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2024.2447287>.
40. Matulayová, T.; Hrušková, R.; Pešatová, I. (2013). Razvoj školskog socijalnog rada u Slovačkoj i u Češkoj Republici: aktualni problemi. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(2), 319–329.
41. Mihić, J.; Ferić, M.; Novak, M.; Kranželić, V. (2024). Vršnjačko nasilje kod adolescenata u Hrvatskoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 31(1), 30.–59. DOI: <https://doi.org/10.3935/ljsr.v31i1.459>.
42. Miroslavljević, A.; Ćosić, A. (2021). Otpornost obitelji djece s problemima u ponašanju i intervencije koje ju potiču – doživljaj stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 28(1), 95.–112. DOI: <https://doi.org/10.3935/rsp.v28i1.1714>.
43. Nikšić Rebihić, E.; Dudić, A. (2018). Izazovi saradnje školskog pedagoga i socijalnog radnika. U: Kepes, N. (ur.). *Zbornik radova naučne konferencije sa međunarodnim učešćem „Izazovi i perspektive pomagalačkih profesija”* (str. 57.–73.). Sarajevo: Fakultet islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu.
44. Nusinović, S.; Olliac, B.; Flamant, C.; Muller, J.-B.; Olivier, M.; Rouger, V.; Gascoin, G.; Basset, H.; Bouvard, C.; Rozé, J.-C.; Hanf, M. (2018). Impact of parental separation or divorce on school performance in preterm children: A populationbased study. *PLoS One*, 13(9), e0202080. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202080>.
45. Openshaw, L. (2008). The Role and Function of the School Social Worker. U: L. Openshaw (ur.). *Social Work in Schools: Principles and Practice* (str. 1.–28.). New York: Guilford Publications.
46. Özkan, Y.; Çalış, N.; Sever, M. (2019). School Counsellors' perceptions towards School Social Work in Turkey. *Trabajo Social Global (Global Social Work)*, 9(17), 3–19. DOI: 10.30827/tsg-gsw.v9i17.9075.

47. Parker, C.; Scott, S.; Geddes, A. (2019). *Snowball Sampling*. London: SAGE Research Methods Foundations. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526421036831710>.
48. Potter, D. (2010). Psychosocial Well-Being and the Relationship Between Divorce and Children's Academic Achievement. *Journal of Marriage and Family*, 72, 933–946. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00740.x>.
49. Sherman, M. C. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children & Schools*, 38(3), 147–151. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/cdw016>.
50. Van Sittert, H.; Wilson, L. (2018). School Social Workers' Perceptions of Their Role within the Framework of Inclusive Education. *Southern African Journal of Social Work and Social Development*, 30(2), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.25159/2415-5829/2944>.
51. Slovak, K.; Singer, J. B. (2011). School Social Workers' Perceptions of Cyberbullying. *Children & Schools*, 33(1), 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/33.1.5>.
52. Supol, M.; Satyen, L.; Ghayour-Minaie, M.; Toumbourou, J. W. (2020). Effects of Family Violence Exposure on Adolescent Academic Achievement: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1042–1056. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838019899486>.
53. Šerić, N.; Buljubašić, S.; Šadić, S.; Babić, N.; Dudić, A. (2019). *Socijalni rad u obrazovanju. Naučno-istraživačka studija*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka.
54. Šimić Šašić, S.; Klarin, M.; Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(1), 31–62.
55. Tadić-Lesko, K. (2017). Suradnja škole i centra za socijalni rad. *Suvremena pitanja*, 23, 54.–64.
56. Tan, K.; White, J.; Alvarez, M. E. (2020). Advocating for School Social Work to Advance Student Social, Emotional, and Mental Health: Strategies from Two Case Studies. *Children & Schools*, 42(4), 254.–256. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa020>.
57. Torres, C. E.; D'Alessio, S. J.; Stolzenberg, L. (2020). The Effect of Social, Verbal, Physical, and Cyberbullying Victimization on Academic Performance. *Victims & Offenders*, 15(1), 1–21. DOI: [10.1080/15564886.2019.1681571](https://doi.org/10.1080/15564886.2019.1681571).
58. Tower, K. (2000). Image Crisis: A Study of Attitudes about School Social Workers. *Children & Schools*, 22(2), 83–94. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/22.2.83>.
59. Velki, T. (2019). Usporedba prevalencije i predikcije vršnjačkog nasilja s vršnjačkim zlostavljanjem. *Ljetopis socijalnog rada*, 26(3), 363.–390. DOI: <https://doi.org/10.3935/ljsr.v26i3.218>.
60. Wahab, A.; Manjunathswamy, D. P. (2024). Social Work Competencies In School Settings: Addressing Adolescent Adjustment Challenges. *Journal of Humanity and Social Justice*, 6(1), 48–59.

PROPISI:

1. Pedagoški standardi i normativi za odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, Službene novine Kantona Sarajevo, 3/25.

MREŽNI IZVORI:

1. *National Association of Social Workers (NASW)* (n.d). School Social Work. URL: <https://www.socialworkers.org/Practice/School-Social-Work> (pristupljeno: 12. ožujka 2025.).

2. *School Social Work Association of America (SSWAA)* (n.d.) *Role of school social worker*. URL: [https://www.sswaa.org/school-social-work#:~:text=Obtaining %20and%20coordinating%20community%20resources,needs%20of%20students%20and%20families](https://www.sswaa.org/school-social-work#:~:text=Obtaining%20and%20coordinating%20community%20resources,needs%20of%20students%20and%20families) (pristupljeno: 12. ožujka 2025.).
3. *Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine* (2024). Razvedeni brakovi prema dobnoj skupini. URL: [https://bhas.gov.ba/Calendar/Category?id=14&page=2&stat Gro up=14&tabId=0&lang=hr](https://bhas.gov.ba/Calendar/Category?id=14&page=2&statGro up=14&tabId=0&lang=hr) (pristupljeno: 1. lipnja 2025.).
4. *World Health Organization* (2022). World mental health report: transforming mental health for all. URL: <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-report> (pristupljeno: 31. svibnja 2025.).
5. *Zavod za školstvo Mostar* (n.d.). URL: <https://zavod-skolstvo.ba> (pristupljeno: 14. travnja 2025.).
6. *Zavod za odgoj i obrazovanje* (n.d.). URL: <https://zavod-zzoo.com> (pristupljeno: 14. travnja 2025.).

POPIS TABLICA:

Tablica 1. Kodovi i teme o ulozi školskih socijalnih radnika iz perspektive ravnatelja

Tablica 2. Kodovi i teme o iskustvu ravnatelja u suradnji škole sa socijalnim radnicima

Tablica 3. Kodovi i teme o iskustvu ravnatelja u suradnji sa socijalnim radnicima

Maja Nižić, Ph.D., Assistant Professor

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mostar (Bosnia and Herzegovina)

E-mail: maja.nizic@ff.sum.ba

PRINCIPALS' PERSPECTIVES ON SCHOOL SOCIAL WORK IN THE HERZEGOVINA-NERETVA AND WEST HERZEGOVINA CANTONS OF BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

School social work has been recognised as an important and integral part of many educational systems worldwide; however, in Bosnia and Herzegovina, school social workers remain a rarity.

This qualitative study aimed to gain insight into the perspectives of primary and secondary school principals on school social work. A semi-structured interview was conducted with ten participants, who were principals of primary and secondary schools in the Herzegovina-Neretva and West Herzegovina Cantons of Bosnia and Herzegovina. A purposive sample was selected using the snowball sampling method, and the data were analysed using an inductive thematic analysis. The findings show that principals view the role of school social workers in three main areas: working with students, working with students' families, and collaboration with school staff. In their previous experience, participants had collaborated with social workers from the Centres for Social Work, primarily in response to students' social, material, and emotional problems. They identified characteristics of both effective and ineffective cooperation. When it comes to the possibility of employing social workers in schools, principals expressed awareness of the need but also pointed out several obstacles hindering this process, particularly emphasising the importance of public advocacy for the integration of social workers into the education system.

In conclusion, the research provided important insights into principals' perspectives, opening space for further research and offering arguments in support of employing social workers in schools.

Keywords: *school social work, school, professional associate, principal*

Valerija Koprivnjak, univ. mag. act. soc., pripravnica

Hrvatski zavod za socijalni rad, Područni ured Osijek

E-pošta: koprivnjak.valerija@gmail.com

Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper

DOI: <https://doi.org/10.25234/dosd/35965>

ULOGA SOCIJALNIH RADNIKA U OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU – PERSPEKTIVA STRUČNIH SURADNIKA NA PODRUČJU OSJEČKO-BARANJSKE ŽUPANIJE*

Sažetak

Škola je mjesto koje omogućava rano prepoznavanje i prevenciju brojnih razvojnih rizika djeteta i poduzimanje ranih socijalnih intervencija kojima se može osnažiti ne samo dijete, već i roditelji te obitelji u riziku, a sve za uspješnije suočavanje s osobnim, obiteljskim i društvenim izazovima. Socijalni rad je profesija usmjerena na prepoznavanje socijalnih rizika i rad s djecom i obiteljima koji žive u siromaštvu i riziku od socijalne isključenosti, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Školski socijalni rad predstavlja specijalizirano područje unutar profesije socijalnog rada koje je usmjereno na unaprjeđenje obrazovnog i psihosocijalnog okruženja u školama naglašavajući osnaživanje odnosa među nastavnicima, učenicima i njihovim roditeljima. Svrha školskog socijalnog rada pružanje je profesionalne podrške i pomoći učenicima koji dolaze iz obitelji koje su opterećene različitim ekonomskim, socijalnim, zdravstvenim, obrazovnim i brojnim drugim rizicima. U ovom radu nastoji se pružiti odgovor na pitanje s kojim se to izazovima susreću stručni suradnici zaposleni u osnovnim školama na području Osječko-baranjske županije u izravnom radu s djecom i roditeljima te koje intervencije procjenjuju da bi bilo potrebno provoditi od strane socijalnih radnika. Cilj istraživanja je dublje razumjeti probleme s kojima se djeca susreću u svojim obiteljima, osobno i/ili u školskom okruženju koje stručni suradnici percipiraju da su izvan njihove odgovornosti i kompetencija da bi ih socijalni radnici mogli adekvatnije adresirati te pružiti potrebnu podršku. U ovom radu korišteno je kvalitativno istraživa-

*  Ovaj je rad licenciran pod licencom CC BY-NC 4.0 © autor(i). / This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 license © author(s).

nje, a podatci su prikupljeni s pomoću polustrukturiranog intervjua te će biti obrađeni s pomoću tematske analize koja podrazumijeva interpretaciju podataka te kritički osvrt na iste.

Ključne riječi: *socijalni rad, osnovnoškolski obrazovni sustav, stručni suradnici, izazovi, rizični čimbenici*

1. UVOD

U posljednje je vrijeme sve aktualnije pitanje je li potrebno ponovno socijalne radnike uvesti kao članove stručnih timova u osnovne škole. Pravobraniteljica za djecu (2023) navodi kako je zabrinjavajuća činjenica da je Republika Hrvatska jedna od tri zemlje Europske unije koje nemaju socijalne radnike u sustavu obrazovanja. Udruga socijalnih radnika ističe kako dostupni podatci pokazuju porast prijavljenih slučajeva nasilja u odgojno-obrazovnim ustanovama, nasilja među djecom u školi, na školskim igralištima, osobito na internetu i društvenim mrežama. Osim toga, u porastu je konzumacija alkohola kod djece i mladih pri čemu početci konzumiranja kreću u sve mlađoj dobi, bez obzira na spol. Također, vezano uz obiteljsku situaciju učenika postoji porast broja djece koja žive u siromaštvu i ispod praga siromaštva, a uz to postoji konstanta u visokom broju razvedenih brakova koji su nerijetko povezani s lošim obrazovnim i socijalizacijskim ishodima učenika kao reakcijom na tu situaciju. Uz navedene probleme postoje i drugi rizici koji se mogu uočiti kod učenika koji pohađaju redovni školski sustav (teškoće u razvoju, narušeni obiteljski odnosi, problemi u ponašanju i sl.), a za koje bi školi, kao odgojno-obrazovnoj ustanovi koja okuplja populaciju sve djece, bila korisna dodatna stručna pomoć radi pravovremenog, holističkog i multidisciplinarnog rješavanja navedenih problema i društvenih izazova te preventivnog djelovanja (HUSR, 2023). Porast nasilja među mladima pokušava se objasniti različitim čimbenicima. Agresivno i nasilno ponašanje djece i adolescenata povezani su s njihovom osobnošću, obiteljskim, školskim, društvenim i drugim utjecajima. Mnogi problemi djece i mladih često su rezultat ignoriranja ili neprimjerene pomoći i zaštite u obitelji, školi ili široj okolini (Sokač, 2014). Rezultati mnogih istraživanja ukazuju na to da djeca i mladi koji već u ranoj životnoj dobi konzumiraju alkohol (u Hrvatskoj se bilježe slučajevi desetogodišnje i dvanaestogodišnje djece alkoholičara), droge, opijate, duhan, bježe ili napuštaju školu, nasilni su prema sebi i drugim osobama, skloni skitnji, ranom stupanju u intimne seksualne odnose i dr., predstavljaju populaciju izloženu mnogim rizicima kao i posljedicama za njihovo zdravlje, postignuće i ukupni razvoj (Zloković i Vrcelj, 2010).

Socijalni rad je profesija usmjerena na prepoznavanje socijalnih rizika i rad s djecom i obiteljima koji žive u siromaštvu i riziku od socijalne isključenosti, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Rano prepoznavanje rizika i poduzimanje ranih intervencija prevencija je daljnjih nepoželjnih posljedica života u materijalnoj deprivaciji (siromaštvu), a koje

se pojavljuju u procesu obrazovanja i životnom vijeku djeteta (odustajanje od daljnjeg školovanja, problemi u ponašanju, nasilno ponašanje, teškoće u kontroli emocija i kontroli ljutnje, slabiji školski uspjeh, stigmatizacija i dr. te ostanka u začaranom krugu siromaštva, nezaposlenosti, većih javnih izdataka (u sustavu zdravstva, socijalne skrbi, socijalnog stanovanja i sl.). Škola kao socijalni prostor u kojem se odvija obrazovanje, odgoj i socijalizacija djece, mjesto je koje omogućava rano prepoznavanje i prevenciju brojnih razvojnih rizika djeteta i poduzimanje ranih socijalnih intervencija kojima se može osnažiti ne samo dijete, već i roditelji i obitelji u riziku, a za uspješnije suočavanje s osobnim, obiteljskim i društvenim izazovima (HUSR, 2023).

Ključ za dugoročan uspjeh rano je otkrivanje rizičnih ponašanja. Što se prije krene u sprječavanje i otklanjanje rizičnih ponašanja, veća je vjerojatnost da će se takva ponašanja u potpunosti smanjiti i nestati. Stoga je uloga roditelja, ali i škole da pomognu djetetu snaći se i prilagoditi novim situacijama (O'Regan, 2008). Opić i Jurčević-Lozančić (2008) navode: „Predškolske ustanove i škole pružaju mogućnost ranog otkrivanja odstupanja u zdravom razvoju, predviđanju budućih poremećaja u ponašanju te provođenja primarno preventivnih i rano interventnih aktivnosti. Vrlo je važno da obje ustanove (predškolska ustanova i škola) preventivno djeluju što je prije moguće, jer svako odgađanje rješavanja problema može dovesti do njegova porasta, odnosno do daljnjeg razvoja poremećaja u ponašanju.“ Rano uključivanje dječjeg vrtića i škole u primarnu prevenciju rizičnih ponašanja ima pozitivne utjecaje na psihosocijalni razvoj djeteta i prihvaćanje pozitivnih životnih stilova (Zloković, 2004).

Socijalna slika u našim školama te specifičnosti problema u suradnji s učenicima i njihovim roditeljima, rizici od siromaštva, socijalne isključenosti, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja ukazuju na potrebu za socijalnim radnicima. Aktivnosti socijalnog rada u funkciji kvalitetnijeg odvijanja odgojno-obrazovnog procesa odnose se na primjenu autentičnih metoda i tehnika te discipline na tri široke razine: na razini škole kao institucije, na razini lokalne zajednice te na razini obitelji (Žganec, 1996).

Trenutačno, sustav skrbi za djecu koja se suočavaju sa socijalnim rizicima u Hrvatskoj nije dovoljno integriran, a intervencije su često zakašnjele. Škole su primarno usmjerene na obrazovanje i često izbjegavaju dublje angažiranje kada je riječ o obiteljskim pitanjima, dok područni uredi Hrvatskog zavoda za socijalni rad često nemaju pravovremen pristup informacijama, što može imati dugoročne negativne posljedice za djecu.

Sve navedene činjenice upravo i jesu bile motivacija i razlog odnosno cilj pisanja ovog rada – sve više problema i izazovnih situacija kod djece i među njima koja se pokazuju i u školskom okruženju, a sve manje stručnog kadra kompetentnog za rješavanje istih i podrške zaposlenicima osnovnih škola u ophođenju s njima.

2. ULOGA I ZNAČAJ ŠKOLE

Škola se oduvijek percipirala kao obrazovna institucija usmjerena na pružanje akademskog znanja i pripremu učenika za buduće obrazovne i profesionalne izazove koja im pruža sigurno okruženje i punu podršku. Ciljevi odgoja i obrazovanja prema čl. 4. st. 1., 3., 4. i 5. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23) odnose se, među ostalim, na unaprijeđenje intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja djece u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima; na odgoj i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, kao i na osposobljavanje za život u multikulturalnom svijetu; na poštivanje različitosti i toleranciju i aktivno i odgovorno sudjelovanje u društvu te stjecanje temeljnih kompetencija koje će ih osposobiti za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu te osposobljavanje za cjeloživotno učenje.

Evidentno je, dakle, da škola ima mnogo širu ulogu od same nastave i provođenje kurikulumu od koje je jedna od osnovnih socijalizacija djeteta. Najvažniji čimbenici socijalizacije su obitelj, škola i šira lokalna zajednica. Pri tome škola, nakon obitelji, ima najvažniju ulogu i zadatak u društvu te se smatra najvažnijom institucijom u kojoj se odvija proces socijalizacije, a koji, za dijete, nerijetko zna biti izuzetno stresno iskustvo jer je sustav vrijednosti u školi nerijetko drugačiji od onoga koje je dijete imalo u obitelji. Mnoga se djeca, naime, upravo u školi po prvi put u životu suočavaju sa obavezama i zadacima te preuzimanjem određenog stupnja odgovornosti. Također, škola je mjesto gdje se upoznaju i druže s vršnjacima te više nisu u središtu pozornosti (Sadiković, 2016).

Škola je, kao socijalni prostor, u kojem se događa obrazovanje, odgoj i socijalizacija, mjesto koje jamči prepoznavanje i prevenciju velikog broja razvojnih rizika djeteta i provođenje socijalnih intervencija čija je svrha osnaživanje ne isključivo djeteta, već i roditelja i obitelji u riziku i za bolje suočavanje s osobnim, obiteljskim i društvenim izazovima (Valjan-Vukić, 2009).

Poražavajuća je činjenica da se u suvremenom društvu škole sve više i češće suočavaju s ozbiljnim izazovima koji narušavaju sliku sigurnosti te nerijetko postaju prostor na kojem se manifestiraju rizična ponašanja i nasilje među učenicima, kao i mnogi drugi problemi uglavnom proizašli iz nesređenih i disfunkcionalnih obitelji (Đuranović, 2014). Najčešći oblici rizičnog socijalnog ponašanja koji se pojavljuju u osnovnoškolskom obrazovanju jesu fizička, verbalna i socijalna agresivnost, plašljivost, povučenost, potištenost, nemar i lijenost, laganje, nedisciplina, prkos i rizična ponašanja na internetu. Razumijevanje rizičnog ponašanja u školskim okruženjima ključno je za razvoj učinkovitih preventivnih strategija. Rizična ponašanja, koja obuhvaćaju niz radnji od

zlorporabe sredstava ovisnosti do zlostavljanja, mogu u znatnoj mjeri spriječiti razvoj učenika i akademska postignuća. Štoviše, pokazalo se da intervencije utemeljene na sveobuhvatnom razumijevanju rizičnih ponašanja smanjuju njihovu prevalenciju i poboljšavaju ukupnu školsku klimu što posljedično koristi i učenicima i samoj obrazovnoj ustanovi (Bonino i sur., 2006).

Upravo zbog toga razloga te zbog sve većeg rasta rizičnih ponašanja, njihova razumijevanja, identificiranja, praćenja prevalencije i prevencije, evidentno je kako socijalni radnici itekako imaju svoje mjesto u školama.

Uloga socijalnog rada u školi podrazumijeva poboljšanje odgojno-obrazovne funkcije škole, zajedno s primjenom suvremenih teorijskih, ali i praktičnih vrijednosti socijalnog rada radi ostvarivanja ciljeva odgojno-obrazovnog procesa. Posebna vrijednost socijalnog rada očituje se u postizanju socijalne i socijalno-preventivne funkcije škole te bi trebao služiti kao alat za ujedinjenje napora učitelja, stručnih suradnika, roditelja i učenika kada je riječ u uspješnom i zdravom rastu i razvoju djeteta (Lučić, 2014).

3. KOMPETENCIJE SOCIJALNIH RADNIKA ZA RAD U ŠKOLI

Socijalni radnici, sa svojim stručnim znanjem i vještinama, mogu pružiti ključnu podršku u identifikaciji i intervenciji kod rizičnih ponašanja, osiguravajući da se problemi prepoznaju i rješavaju na vrijeme. Svrha socijalnog rada prepoznaje se kroz tri glavna područja (Rak, 2019). Prvo područje usmjereno je na pomoć pojedincu u rješavanju ili ublažavanju problema koji proizlaze iz nesuglasja s okolinom. Drugo područje obuhvaća identificiranje i prevenciju potencijalnih problema u odnosu između pojedinca i njegove okoline, dok je treće područje usmjereno na jačanje potencijala i snaga pojedinca kako bi mogao učinkovitije rješavati teškoće s kojima se suočava (Rak, 2019).

Ciljevi i svrha socijalnog rada i drugih profesija proizlaze iz njihovih temeljnih vrijednosti. Te vrijednosti uključuju priznavanje jedinstvenosti svakog pojedinca, poštovanje ljudskog dostojanstva, pravo na samoodređenje, prihvaćanje i povjerljivost. Socijalni radnici nastoje stvoriti uvjete koji unaprijеđuju dobrobit i kvalitetu života pojedinaca, vodeći ih prema ostvarivanju važnih ciljeva. U svom radu koriste se znanjem, vrijednostima i vještinama kako bi pomogli ljudima u rješavanju socijalnih problema (Čekerevac, 2020).

U hrvatskom kontekstu suradnja između Hrvatskog zavoda za socijalni rad i škola ukazuje na potrebu za sustavnijim pristupom u rješavanju problema učenika, posebno kada je riječ o suradnji s njihovim obiteljima. U tom smislu, socijalni radnici igraju ključnu ulogu u stručnom školskom timu. Prisutnost socijalnih radnika u školama postaje sve važnija zbog potrebe za ranom prevencijom neprihvatljivog ponašanja učenika

i drugih situacija koje ukazuju na teškoće u ponašanju ili razvoju. Rana intervencija pomogla bi smanjiti pojavu problema u odrasloj dobi učenika. Socijalni radnici u školama omogućili bi bolju procjenu socijalnih rizika učenika te bi razvijali programe, radionice i aktivnosti podrške za prevenciju istih. Zbog toga je struka socijalnog rada važan partner u odgojno-obrazovnom sustavu, a uloga socijalnih radnika bila bi prepoznata, cijenjena i učinkovita (Rak, 2019).

Socijalni rad u osnovnim školama temelji se na ključnim društvenim vrijednostima: uvažavanju djece i njihovih potreba, osiguranju prava na osnovno obrazovanje i socijalnu sigurnost te poštovanju različitosti među djecom. Socijalni radnici pomažu djeci u prevladavanju teškoća, prevenciji potencijalnih problema te jačanju njihovih snaga i sposobnosti. Njihov rad uključuje suradnju s obiteljima, nastavnicima i zajednicom, a temelji se na načelima profesionalizma, etičnosti, solidarnosti i poštovanju ljudskih prava. Provedbom tih aktivnosti, socijalni radnici u školama doprinose stvaranju sigurnog i podržavajućeg okruženja za učenike (Čekerevac, 2020).

Socijalni radnici mogu osnažiti učenike i prepoznati njihove potrebe i probleme izravnim uključivanjem u odgojno-obrazovni sustav čime bi se imao bolji uvid u situaciju svakog učenika. Trenutačno se, kada nastane određeni problem u školskom okruženju, predmeti šalju Hrvatskom zavodu za socijalni rad preko dopisa, što često dovodi do kašnjenja i otežava pravovremene intervencije. Zbog specifičnih znanja i vještina u radu s djecom koja imaju teškoće u ponašanju, socijalni radnici mogu ponuditi odgovarajuća rješenja. Njihov rad uključuje ne samo pojedinca, već i njegovu obitelj, društveni kontekst i širu zajednicu, omogućujući intervenciju iz svih relevantnih perspektiva.

Jedna je od osnovnih teorija socijalnog rada ekološka teorija koju je razvio Urie Bronfenbrenner. Urie Bronfenbrenner (1917. – 2005.), američki psiholog porijeklom iz Rusije, zaslužan je za teoriju ekoloških sustava. Ekološki pristup naglašava važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu, što znači da je važno gledati djetetov razvoj unutar konteksta u kojemu se odvija (Brajša-Žganec, 2003). U sklopu svoje teorije Bronfenbrenner razlikuje četiri razine okolinskih utjecaja na dijete, promatrajući ga kao osobu koja se razvija unutar složenog sustava odnosa među više slojeva okoline koji ga okružuje (Berk, 2008). Ova teorija naglašava kako se razvoj svakog pojedinca odvija unutar niza međusobno povezanih sustava okoline: mikrosustav (obitelj, škola i vršnjaci), mezosustav (komunikacija između, primjerice, roditelja i škole), egzosustav (institucije koje posredno imaju utjecaj, primjerice, radno mjesto roditelja) i makrosustav (šire kulturne i društvene norme). Stoga možemo reći kako je ova teorija temeljni okvir u školskom socijalnom radu jer omogućava sveobuhvatan pogled na dijete i njegovo ponašanje kao rezultat složenih i međusobno povezanih faktora. Socijalni radnici u školama ne tretiraju problem izolirano već kao dio mreže utjecaja, što omogućava dublje razumijevanje i adekvatniju pomoć.

4. ŠKOLSKI SOCIJALNI RAD

Školski socijalni rad specijalizirano je područje unutar profesije socijalnog rada koje se bavi unaprjeđenjem obrazovnog i psihosocijalnog okruženja u školama. Uloga socijalnih radnika u školama analizirana je kroz potrebe, doprinose i programe intervencije vezane uz školski socijalni rad. Berc i Ivelić (2013) ističu potrebu za socijalnim radnicima kao stručnim suradnicima u školama, naglašavajući njihovu sposobnost u rješavanju pedagoških, psiholoških i socijalnih izazova s kojima se suočavaju učenici i obitelji. Njihovi zaključci sugeriraju kako nazočnost socijalnih radnika u školama pruža dodatnu podršku učenicima i omogućuje bolje upravljanje složenim pitanjima kao što su obiteljski problemi, zlostavljanje i mentalno zdravlje. Janković (2002), kao i Berc i Ivelić (2013), istraživali su specifičnosti školskog socijalnog rada te smatraju kako su dodatni zadatci konzultacije, procjene, izravne intervencije s učenicima i obiteljima te pomoć u razvoju samih programa. Martinović (1994) ističe perspektivu doprinosa školskog socijalnog rada funkcioniranju interdisciplinarnih timova u školama. Njegova studija ukazuje na važnost suradnje socijalnih radnika s drugim stručnjacima u školskom okruženju kako bi se stvorila cjelovita podrška učenicima. Rak (2019) propituje trebamo li socijalne radnike u školama, ističući njihovu ključnu ulogu u pružanju podrške učenicima i obiteljima, kao i u promicanju sigurnog i poticajnog okruženja za učenje i razvoj. Zaključuje kako nazočnost socijalnih radnika u školama može znatno doprinijeti školskoj klimi i učeničkom blagostanju. U UNICEF-ovu priručniku (2021) navodi se kako socijalni radnici mogu doprinijeti stvaranju sigurnog i poticajnog okruženja za učenje u školama, ističući važnost njihove uloge u prevenciji nasilja, podršci učenicima s teškoćama u razvoju te promicanju mentalnog zdravlja.

5. CILJEVI I ZADATCI ŠKOLSKOG SOCIJALNOG RADNIKA

Škole pružaju formativno iskustvo za djecu, što znači da je škola ključna u razvoju i oblikovanju djeteta. Kroz obrazovanje, druženje s vršnjacima i socijalizaciju djeca stječu svoj identitet te vještine i znanja za budućnost. Škola može biti utočište ili mjesto od kojeg djeca strahuju i koje mrze, ovisno o njihovim iskustvima (Openshaw, 2008). Interakcije s vršnjacima mogu biti izvor zadovoljstva ili otuđenja. Mnogoj djeci teško je prilagoditi se školskom okruženju zbog stresa u njihovom obiteljskom životu. Tradicionalno, školsko okruženje zahtijevalo je od učenika prilagodbu, a oni koji nisu mogli ispuniti očekivanja škole, obično su odustajali. Međutim, sada državni zakoni zahtijevaju da se školski sustavi prilagode potrebama učenika i osiguraju okruženje u kojem sva djeca mogu biti obrazovana. Prema Openshaw (2008) školski sustavi zapošljavaju socijalne radnike kako bi odgovorili na potrebe učenika u riziku i učenika s teškoćama u razvoju. Točna uloga socijalnog radnika varira od škole do škole i od školskog sustava do

školskog sustava. Neki školski sustavi zapošljavaju socijalne radnike koji djeluju na više škola ili rade s velikom populacijom učenika. Drugi sustavi dodjeljuju socijalnog radnika jednoj školi ili uskoj populaciji učenika. Mnogi školski sustavi očekuju da socijalni radnici djeluju kao članovi kriznih timova. Socijalni radnik većinu svog vremena provodi pomažući djeci s emocionalnim i bihevioralnim poremećajima. Zbog toga mnogi školski sustavi zapošljavaju socijalne radnike u odjelu za posebno obrazovanje, gdje su ograničeni na rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Ova raznolikost uloga socijalnog radnika stvara širok spektar funkcija i odgovornosti za školske socijalne radnike. Unatoč mnogim ulogama i odgovornostima socijalnog radnika, identificirana su četiri osnovna zadatka zajednička svim školskim socijalnim radnicima. To su:

- savjetovanje i individualan rad u suradnji sa ostalim stručnim suradnicima u školi
- procjena primijenjena na različite uloge u izravnoj službi, savjetovanju i razvoju programa
- izravna intervencija s djecom i roditeljima u individualnim, grupnim i obiteljskim modalitetima
- pomoć u razvoju programa (Opeshaw, 2008, prema Constable i sur., 1999).

Glavni cilj školskog socijalnog rada trebao bi biti pružiti svoj djeci priliku i resurse koji će im pomoći da uspiju akademski i društveno u sigurnom i zdravom školskom okruženju. Socijalni rad u javnom školskom okruženju igra važnu ulogu u razvoju učenika i povezivanju s resursima i podrškom potrebnom za maksimiziranje njihova potencijala u obrazovnom procesu (Opeshaw, 2008).

6. METODOLOGIJA

6.1. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj je istraživanja dublje razumjeti problem s kojima se djeca susreću u svojim obiteljima, osobno i/ili u školskom okruženju koje stručni suradnici percipiraju da su izvan njihove odgovornosti te da bi ih socijalni radnici mogli adekvatnije adresirati i pružiti potrebnu podršku na području Osječko-baranjske županije. U skladu s navedenim ciljem postavljena su dva istraživačka pitanja:

1. S kojim se izazovima stručni suradnici susreću u izravnom radu s djecom i roditeljima, a za koje smatraju da ne spadaju u njihovu domenu odgovornosti i koje bi socijalni radnici mogli adresirati?
2. Koje intervencije stručni suradnici zaposleni u osnovnim školama procjenjuju da bi im bilo potrebno provoditi od strane socijalnih radnika?

6.2. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

Za sudionike u ovom istraživanju odabrano je dvanaest stručnih suradnika (od toga tri pedagoga, pet psihologa i četiri edukacijska rehabilitatora) zaposlenih u osnovnim školama na području Osječko-baranjske županije. Planirano je bilo obuhvatiti četiri veća grada Osječko-baranjske županije – Osijek, Valpovo, Đakovo i Našice, no osnovne škole u gradu Valpovu i Đakovu odbile su sudjelovati istraživanju te je ono provedeno u četiri škole grada Osijeka i jednoj grada Našica. Korišten je neprobabilistički namjerni uzorak koji je obuhvatio dostupnu populaciju pojedinaca koji zadovoljavaju postavljene uvjete.

Sudionici imaju blisko iskustvo kada je riječ o potrebama zapošljavanja socijalnih radnika u osnovne škole te su najbolje upoznati s izazovima s kojima se suočavaju u svom svakodnevnom radu s djecom i roditeljima te potrebom za poboljšanjem i proširenjem stručnog tima te su na temelju tih iskustava stvorili određene stavove. Subjektivnost osobnog viđenja sudionika kao dio osobnog iskustva ispitanika neodjeljiv je od rezultata istraživanja (Milas, 2005). Sudionici su prikupljeni telefonskim pozivom ili osobnim odlaskom u odabranu osnovnu školu ili metodom *snježne grude* u kojoj postojeći sudionici u istraživanju upućuju na druge sudionike (Goodman, 1961).

6.3. METODA I POSTUPAK PRIKUPLJANJA I ANALIZE PODATAKA

S obzirom na cilj istraživanja odabran je kvalitativan pristup. Prije provedbe istraživanja zatražena je suglasnost Stručne skupine za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja Pravnog fakulteta Osijek i ravnatelja osnovnih škola uključenih u istraživanje. Po dobivanju suglasnosti ostvaren je kontakt sa sudionicima istraživanja, pri čemu su im objašnjeni svrha i cilj istraživanja, zajamčena anonimnost i povjerljivost podataka te dogovoren termin intervju. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i sudionici su u bilo kojem trenutku mogli odustati od sudjelovanja u njemu. Sudionici su upitani za suglasnost za snimanje intervju diktafonom.

Za potrebe prikupljanja empirijske građe korišten je polustrukturirani intervju, prema osmišljenom protokolu s pitanjima, koji uz pitanja vezana za sociodemografska obilježja sudionika i stavove vezane uz potrebu zapošljavanja socijalnih radnika kao ravnopravnih sudionika stručne službe u osnovnim školama, sadrži i pitanja koja se odnose uz šest tematskih cjelina vezanih uz prvo istraživačko pitanje te pet tematskih cjelina u vezi s drugim istraživačkim pitanjem.

Intervjui su u prosjeku trajali od 20 do 30 minuta, a provedeni su na radnom mjestu i u radnom vremenu sudionika istraživanja. Transkripti razgovora podvrgnuti su tematskoj analizi koja omogućava fleksibilnost u analizi podataka povezano s doživljajem ra-

zličitih socio-kulturalnih fenomena i osobnih iskustava. Analitički proces uključivao je upoznavanje s građom, definiranje tematskog okvira, kodiranje (indeksiranje), unošenje u tablice, povezivanje i interpretaciju (Guest i sur., 2012).

7. REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati su prikazani u šest tematskih područja koja odgovaraju prvom istraživačkom pitanju i četirima tematskim okvirima koji odgovaraju drugom istraživačkom pitanju.

Tematske cjeline koje se odnose na prvo istraživačko pitanje jesu: 1) Koji su to problemi koji se javljaju kod učenika tijekom nastave i izvan nje, a za koje smatrate da su izvan vaše odgovornosti?; 2) S kojim se problemima najčešće suočavate u svom izravnom radu s učenicima, a za koje smatrate da su izvan vašeg djelokruga poslova?; 3) Na koje načine surađujete s roditeljima učenika koji pohađaju školu u kojoj ste zaposleni? U idealnom slučaju, tko bi sve trebao surađivati s obiteljima i kako?; 4) Na koje načine surađujete s užom i širom okolinom učenika koji pohađaju školu u kojoj ste zaposleni?; 5) Kakvu vrstu podrške vam pruža lokalna zajednica u kojoj učenik živi? (druge stručne službe, institucije i sl.) i 6) Kakvu vrstu preventivnih programa provodite u školi u kojoj ste zaposleni? Na koji način adresirate poteškoće kada je djeci potreban dodatan intenzivniji rad/podrška/tretman?

Tematske cjeline koje se odnose na drugo istraživačko pitanje jesu: 1) Možete li opisati u čemu vidite prednosti ukoliko bi stručni tim uključivao i socijalnog radnika?; 2) Što mislite, kojim stručnim poslovima bi se trebao baviti socijalni radnik o osnovnim školama?; 3) Što smatrate najznačajnijim zadatkom socijalnog radnika u osnovnim školama?; 4) Što smatrate najvećom preprekom za zapošljavanje socijalnog radnika u osnovnim školama?

7.1. IZAZOVI S KOJIMA SE SUSREĆU STRUČNI SURADNICI

7.1.1. Izazovi u izravnom radu s djecom

Stručni suradnici, izazove s kojima se svakodnevno susreću u izravnom radu s djecom, opisali su u kategorijama: problemi u obitelji, djeca s problemima u ponašanju i nasilje.

Kategorija koja se odnosi na probleme u obitelji obuhvaća kodove: konfliktni razvod, djeca u alternativnoj skrbi i suradnja s roditeljima što je vidljivo u sljedećim izjavama: „(...) Svi nekakvi obiteljski utjecaji koji nisu direktno vezani za školu odražavaju se na

djecu jer djeca provode jako puno vremena u školi i ono čime se mi ne bismo trebali baviti su razvodi brakova roditelja kojih ima jako puno. Ti roditelje nam često dolaze sa svojim problemima i uključuju djecu u svoje probleme tako da smo i mi direktno upleteni u tu priču (...)“ (S2). „(...) Suočavamo se s raznim internaliziranim i eksternaliziranim problemima djece koji su često posljedica raznih stresnih obiteljskih situacija, primjerice, razvoda brakova roditelja koji itekako negativno utječu na školski uspjeh, ali i na samo ponašanje učenika (...)“ (S6). „(...) To su nekakve situacije u kojima se prekida neka naša domena – kada je u pitanju, recimo, lošija ekonomska situacija ili konfliktan razvod u kojem ne znate kako i koga obavijestiti i morate vagati s kim razgovarate što ste rekli i slično (...)“ (S10).

Konfliktni razvodi roditelja učenika vrlo su česti te imaju negativne posljedice na školski uspjeh i obrazovna postignuća, ali i na ponašanje djece u školi. Djeca razvedenih roditelja imaju niži školski uspjeh, imaju određene probleme u ponašanju i emocionalne probleme, nisko samopoštovanje te niže socijalne kompetencije (Amato, 2000). Djeca razvedenih roditelja postižu slabije rezultate u školi, a jedan od razloga zašto je to tako može biti i snižena sposobnost koncentracije. Osim toga, na postizanje slabijeg školskog uspjeha utječe i smanjena uključenost roditelja u školske obveze djeteta (Sandler i sur., 2008). Razvedeni roditelji manje vremena ulažu u pomaganje djeci oko školskih obveza. Također, istraživanja upućuju na to kako loša komunikacija između roditelja i stupanj sukoba za vrijeme procesa razvoda dovodi do negativnih posljedica za samo dijete. Amato i Afifi (2006, prema Majnarić, 2022) tvrde kako djeca koja dolaze iz obitelji visoko konfliktnih razvoda pokazuju depresiju, nisko samopoštovanje, anksioznost, agresiju i ljutnju, niži školski uspjeh, lošiji odnos između roditelja i djeteta.

Upravo tu, slažu se stručni suradnici, otvara se prostor za značajan doprinos socijalnih radnika kao dijela tima stručne službe ne samo u individualnom radu s učenicima, već i u intervencijama unutar same obitelji za koje su oni osposobljeni i za koje imaju ovlasti.

Stručni suradnici navode i izdvajanje djeteta iz obitelji kao jedan od razloga zašto bi socijalni radnik trebao biti zaposlen u osnovnoj školi: „(...) U školi ima vrlo velik broj djece koja su izdvojena iz svoje biološke obitelji iz različitih razloga – zlostavljanje, zanemarivanje, nedovoljno financijskih sredstava za adekvatnu skrb, bolest roditelja itd., iako je najčešće to kombinacija svega. S obzirom na neadekvatnu skrb tijekom ranih godina ta djeca često dolaze u školu i nemaju socijalne vještine, društvene vrijednosti, zadovoljene osnovne životne potrebe (...). Ovo su ekstremni primjeri, ali primjera ima još – rana konzumacija alkohola, verbalna i fizička agresija, nepoznavanje pravila pristojnog ponašanja uvažavanja i tolerancije (...). Socijalni radnici kao stručni suradnici bi svakako bili od pomoći jer bi mogli identificirati rane znakove opasnosti te pravovremeno reagirati (...)“ (S1).

Kada je riječ o izdvajanju djeteta iz obitelji, istraživanja pokazuju da izdvajanje djeteta od roditelja ostavlja štetne, dugoročne emocionalne i psihološke posljedice koje mogu biti gore čak i od ostavljanja djeteta u obitelji, a razlog tome su traume samog uklanjanja, kao i nestabilnost i nesigurna budućnost te česti slučajevi zlostavljanja u udomiteljskim obiteljima ili u ustanovama (Trivedi, 2019). Izdvajanje djeteta iz obitelji traumatski je događaj za sve članove jer je obitelj najvažniji čimbenik razvoja i socijalizacije djece te predstavlja poseban sustav emocionalne povezanosti. Život u instituciji, odnosno život izvan obitelji za razvoj djece i mladih, predstavlja dodatne rizične čimbenike. Neki od činitelja koji izazivaju kritike smještaja djece u instituciji jesu: stigmatiziranje djece i obitelji, doživljaj manje vrijednosti, neprirodnost, izolacija, marginaliziranost, efekti hospitalizacije, problem ponovnog uključivanja u redovan život i dr. (Sladović-Franz, 2002 prema Koller-Trbović i Žizak, 2006).

Stručnjacima je često teško uspostaviti kvalitetnu suradnju s roditeljima te im to predstavlja jedan od glavnih izazova u radu. Istraživanja su pokazala kako suradnja roditelja i škole uvelike utječe i na sam uspjeh učenika i poboljšava njihovo ponašanje u školi (Mijatović, 1999). Irović (1994) navodi da je cilj suradnje roditelja i škole rast i razvoj djeteta. Prema tome važni su pozitivni odnosi obitelji i škole, koji potiču razvoj učenika i njegovo napredovanje. Rezultati istraživanja koje su proveli Lukaš i Gazibara (2010) ukazuju na činjenicu da je praksa i dalje daleko od teorije. Naime, utvrdilo se da postoji nizak angažman roditelja u suradničkim aktivnostima sa stručnom službom kao i nedovoljna zainteresiranost roditelja za suradnju.

Navedeno su potvrdili i stručni suradnici sudionici istraživanja: „(...) Možda najveći izazov s kojim sam se susrela je suradnja s roditeljima. Tu zapravo zna biti dosta izazovno. Naravno, ima divnih roditelja s kojima nikad nije bilo problema. Međutim, ima i roditelja koji su malo težeg karaktera pa im je neke stvari možda teže objasniti. Primjerice, ako je djetetu potreban određen program školovanja, dakle individualizirani postupci ili možda prilagodba (...). Postoje roditelji koji ne žele potpisati niti pristati na takve programe zbog nekakve stigme, a zapravo time idu na štetu svome djetetu. Ja bih to izdvojila kao nekakav glavni problem i mislim da bismo im to možda kroz socijalni rad nekako ipak mogli približiti (...)“ (S3).

Kategorija vezana uz probleme u ponašanju odnosi se na kodove: nasilje, nedisciplinarnost i konzumacija alkohola.

Kada je riječ o problemima vezanim uz ponašanje djeteta, jedna od najznačajnijih stavki upravo je nasilje: „(...) Verbalna i fizička agresija (...)“ (S1). „(...) Vršnjačko nasilje i internetsko nasilje (...)“ (S4). „(...) To su uglavnom neprimjereni oblici ponašanja koji su vezani uz fizičku i verbalnu agresiju prema drugim učenicima, a jedan dio zlostavljanja se dešava izvan nastave ili na putu od škole do kuće (...)“ (S12).

Nasilje u vremenu u kojemu živimo postaje sve učestalije među učenicima što stručnim suradnicima predstavlja velik izazov u radu. Istraživanje koje su provele Kosić Bibić i Kovačević (2018) ukazuje na to da su različiti oblici agresivnih oblika ponašanja itekako prisutni u osnovnim školama, a ono što je posebno zabrinjavajuće porast je agresije i nasilja kao načina rješavanja problema među mladima kao i visoka tolerancija na takve oblike ponašanja te odsutnost reakcije.

Nedisciplina učenika često je navođena kao jedan od najvećih izazova u školi, što potvrđuju stručni suradnici: „(...) Jedan od izazova je i nepoznavanje pravila pristojnog ponašanja i uvažavanja (...)“ (S1). „(...) Najčešće su to problemi s disciplinom (...)“ (S4).

U porastu su oblici rizičnih ponašanja kod djece i mladih, a neki od najučestalijih upravo su pušenje i konzumacija alkohola i droga (Miliša, 2012), što su potvrdili i stručni suradnici: „(...) Jedan od izazova nam je i rana konzumacija alkohola (...)“ (S1). „Definitivno problemi s ovisnostima (...)“ (S4). „(...) Neslužbeno čujemo informacije gdje netko nešto konzumira (...)“ (S8).

U Republici Hrvatskoj 42 % učenika u dobi od 13 godina ili još mlađi barem su jedanput konzumirali alkohol, a 8 % ih je iskusilo stanje opijenosti (Capak, 2020). Socijalni radnik, u ovom kontekstu, može igrati važnu ulogu budući da je jedna od domena njegova djelovanja i rad s lokalnom zajednicom u kojoj učenik živi i kreće se, a evidentno je da na ovaj problem ne utječe samo obitelj, već i zajednica u kojoj dijete živi.

7.1.2. Problemi koji se javljaju kod učenika

Uvidom u dobivene odgovore stručnih suradnika kada je riječ o problemima koji se javljaju kod učenika, razlikujemo kategorije: obiteljske situacije, djeca s problemima u ponašanju i internalizirani problemi.

Kategorija obiteljske situacije podrazumijeva kodove: PTSP, nasilje u obitelji i komunikacija s roditeljima.

Nasilje u obitelji predstavlja velik izazov današnjice. Prema podacima Ministarstva pravosuđa i uprave (2022) očigledno je kako je obiteljsko nasilje u stalnom porastu, gledano od 2018. godine nadalje.

„(...) Navela bih obiteljske situacije. Ponašanje djece najčešće proizlazi iz onoga kako su odgajani kod kuće. Ako je kod kuće fizička agresija česta pojava, dijete se na taj način uči funkcionirati te postoji veća mogućnost da i samo pristupi agresiji kao obrambenom mehanizmu pri susretu s nekom stresnom situacijom. Kao stručni suradnik psiholog često radim s djecom koja su iz obitelji s rizičnim faktorima (npr. otac ima PTSP, nasilje

u obitelji...) te pokušavam raditi s djecom na promjeni ponašanja. Ta promjena unatoč silnom radu često izostaje jer se djeca svaki dan vraćaju u tu obitelj s rizičnim faktorima te nemaju priliku pokazati napredak. Vjerujem kako bi socijalni radnik na takvu ozbiljnu temu podosta pridonio situaciji (...)“ (S1).

Nasilje kojemu su izložena djeca negativno se odražavaju na njihov pravilan i zdrav osobni rast i razvoj te na funkcioniranje u okolini i društvu te su podložni manifestaciji internaliziranih i eksternaliziranih problema što negativno utječe na socijalne vještine i školski uspjeh (Rikić i sur., 2017). Djeca koja su svjedoci obiteljskog nasilja ili ga i sami doživljavaju, često se bore sa smanjenom razinom društvene kompetentnosti što rezultira smanjenom empatijom i interpersonalnom osjetljivosti (Thompson i Trice-Black, 2012).

Komunikacija i suradnja s roditeljima jedan je od najvećih problema s kojima se stručni suradnici sudionici istraživanja u svome radu suočavaju pa se tako i u ovome području otvara prostor za rad školskog socijalnog radnika: „(...) Meni je veći izazov komunikacija s roditeljima nego sam rad s djecom. Kada im treba ukazati na neke probleme i na to što treba promijeniti, a oni to ne prihvaćaju i onda bude jako teško raditi (...)“ (S5). „(...) Zahtjevni roditelji, njihov stil odgoja, pritisak koji se odražava i na nas i na djecu (...)“ (S8). „(...) Više su problem roditelji koji ne surađuju. Jednom mi je otac jednog djeteta došao pijan i vrijeđao me nakon čega sam ga zamolila da ne dolazi, što je djetetu stvorilo neugodnost. Da sam imala socijalnog radnika uz sebe, mogli smo odmah reagirati i do toga ne bi došlo (...)“.

Uloga je, dakle, socijalnog radnika u aktivnom radu na poticanju komunikacijskih vještina svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa i rad na stvaranju što boljih uvjeta za ostvarenje kvalitetnih odgojnih, ali i obrazovnih postignuća (Relja, 2021).

Kategorija koja se odnosi na probleme u ponašanju obuhvaća kodove vezane uz krađu, diskriminaciju drugih učenika i nasilje.

Jedan od oblika neprimjerenog ponašanja za vrijeme nastave jesu krađe. Takav oblik ponašanja spada pod prikrivenu agresivnost. Djeca koja pokazuju takvo ponašanje manje su društvena, podložna raznim strahovima, nepovjerljiva prema drugima i često im nedostaju pažnja i podrška u obitelji, a roditelji takve djece imaju teškoća kada je riječ o disciplini i nadzoru. Često se zna dogoditi da poslije u životu završe u sukobu sa zakonom (Loeber i Stouthamer-Loeber, 1998).

„(...) Imamo slučajeva kada se dešavaju krađe pa mi onda moramo puno vremena uložiti u takve stvari, a ima puno ozbiljnijih situacija kojima bismo se trebali baviti (...)“ (S8). „(...) Dosta velik broj djece se upušta u kojekakve krađe (...)“ (S12).

Izrugivanje i diskriminacija učenika međusobno u osnovnim školama česta je pojava, a može se smatrati verbalnim vršnjačkim nasiljem. Najčešći oblici verbalnog nasilja

upravo su ismijavanje i zadirkivanje, vrijeđanje i prijetnje. Učestala izloženost diskriminaciji i ismijavanju može ozbiljno narušiti djetetovo samopouzdanje, a samim time i obrazovne uspjehe i, općenito, kvalitetu života (Vojković, 2014).

Evidentno je kako se stručni suradnici suočavaju i s drugim oblikom vršnjačkog nasilja, a to je fizičko nasilje: „(...) Verbalna agresija odnosno izrugivanje svakako. Mislim kako djeca današnje generacije ne razlikuju šalu od uvrede i kako nemaju definiranu granicu. Zato vrlo često dolazi do incidenata gdje se učenici žale na zlostavljanje, a verbalno ‘zezanje’ traje već godinama (...)“ (S1).

Socijalni radnik kao dio tima stručne službe u osnovnim školama imao bi i ovdje vrijednu ulogu budući da može pružiti podršku djeci koja su uključena u ovakva nasilna ponašanja (individualan i konzultativan rad, intervencije koje se odnose na rad s obitelji i sl.). Također, neizostavni su i programi prevencije koji omogućuju učenicima da uče kako stvarati konstruktivne pozitivne međusobne odnose, dok s druge strane, učitelje educira kako pružiti kvalitetnu podršku i zaštitu u kojima socijalni radnik može ravnopravno sudjelovati.

Kodovi koji se odnose na internalizirane probleme jesu depresija, anksioznost i panični napadaji koji su međusobno povezani: „(...) Imamo slučajeva paničnih napada, anksioznu djecu koja izbjegavaju školu, a roditelji to opravdavaju (...)“ (S6). „(...) Imamo i djecu koja su depresivna pa zanemaruju školske obaveze ili izostaju iz škole, ili imaju problema sa socijalizacijom (...)“ (S7). „(...) Djeca su sve depresivnija i anksioznija što se uvelike odražava na njihovo funkcioniranje u školi i to ne samo na njihov uspjeh, već i na odnose s vršnjacima (...)“ (S9).

Internalizirani poremećaji kod djece značajno su povezani s nižom kvalitetom života, slabijim školskim uspjehom, tjelesnim zdravljem, socijalnim interakcijama, a imaju i druge negativne posljedice na funkcioniranje u kasnijemu razdoblju života, kao što su obiteljske i profesionalne teškoće, zlorporaba supstancija i sl. Glavni internalizirani problemi povezuju se s anksioznošću i depresivnošću (Milovanović i sur., 2022). Anksioznost obično prethodi depresiji (Wenar, 2003). Panični napadaj odijeljeno je razdoblje snažnog straha ili prestravljenosti koji ima iznenađan početak i doseže vrhunac vrlo brzo – unutar nekoliko minuta te se javlja kao posljedica anksioznog poremećaja (Štrkalj Ivezić i sur., 2007).

Kada dijete pati od ovakvih internaliziranih problema, potrebna mu je podrška roditelja i obitelji, ali i stručnih suradnika u školi. Socijalni bi radnik i u ovakvim slučajevima imao svoju ulogu te, ne samo da bi radio s djecom i njihovim roditeljima odnosno obiteljima, nego bi svojim kompetencijama i ovlastima olakšao i rad stručnog tima škole.

7.1.3. Načini suradnje s roditeljima

Sljedeća tema prvog istraživačkog pitanja odnosi se na načine suradnje s roditeljima učenika koja je podijeljena u dvije kategorije: suradnja s roditeljima unutar odgojno-obrazovne ustanove i nespремnost na suradnju.

Kategoriju suradnja s roditeljima unutar obrazovne ustanove stručni su suradnici okarakterizirali kodovima: roditeljski sastanci, individualni razgovori odnosno informiranje i organizacija edukacija i predavanja: „(...) Roditelje pokušavamo educirati i pronaći zajedničko tlo na kojem ćemo se svi osjećati ugodno. Cijela stručna služba i učitelji surađuju kod nas sa roditeljima i na roditeljskom i na informacijama i individualno. Smatram kako bi još kolega stručnih suradnika bilo potrebno kako bismo omogućili što bolje uvjete u školi i bolju edukaciju roditeljima (...)“ (S1). „(...) Kroz individualne razgovore, roditeljske sastanke, radionice, organiziramo predavanja za roditelje i slično (...)“ (S4).

Suradnja s roditelja podrazumijeva međusobno informiranje, savjetovanje, učenje, dogovaranje i druženja s ciljem dijeljenja odgovornosti za razvoj djeteta (Maleš, 1994). Istraživanja u Republici Hrvatskoj, kada je riječ o ovoj temi, ukazuju na to da su oblici suradnje uglavnom usredotočeni na roditeljske sastanke i predavanja na roditeljskim sastancima, komunikaciju, materijalnu pomoć od strane roditelja kada se za to ukaže potreba (Vučak, 2000); na projekte suradnje roditelja i škole kao što su, primjerice, dan otvorenih vrata, škola za roditelje, savjetovalište za roditelje, zajednički izleti i sl. (Mušanović, 1995). Cilj suradnje roditelja odnosno obitelji i škole podrazumijeva uloženi trud roditelja i škole da doprinesu psihofizičkom razvoju učenika (Relja, 2021).

Kategoriju nespремnost na suradnju obilježava kod: neprihvatanje roditelja djece s teškoćama u razvoju njihova stanja i provođenja individualiziranih programa: „(...) Suradnja nije na zavidnoj razini. Jednostavno mislim da roditelji nemaju realnu sliku ili imaju realnu sliku, ali je ne žele prihvatiti jer to za njih znači neki poraz. Uvijek roditeljima kažem da moramo djelovati zajedno da bi se postigao neki rezultat i da dijete mora osjetiti podršku sa svih strana da bi se nešto postiglo (...). Najčešće imamo prigovore vezane za pedagoške mjere i događa se prebacivanje odgovornosti, što je škola poduzela i slična pitanja (...)“ (S2). „(...) Tu je najvažnije prepoznati s kakvim emocijama dolaze roditelji. Roditelji djece s teškoćama često dolaze u velikom otporu. Njima je bitno da su ocjene dobre, ali kad se započne razgovor o stanju njihova djeteta, tu se pokažu otpori (...)“ (S11).

Socijalni radnici i na ovom području imaju važnu ulogu budući da djeluju na osnaživanju obitelji, pružaju podršku obitelji, povezuju i informiraju obitelji o pravima te rade na smanjivanju stigme povezane s teškoćama u razvoju (Frank, 2020), a jasno se obitelji djeteta s teškoćama u razvoju suočavaju s mnogim dodatnim izazovima.

7.1.4. Načini suradnje s užom i širom okolinom

Četvrta tema prvog istraživačkog pitanja odnosi se na suradnju stručnih suradnika s užom i širom okolinom učenika te se odnosi na dvije kategorije: međusobna suradnja stručne službe i vanjska suradnja.

Stručni suradnici prvu su kategoriju podijelili na kodove: praćenje razreda kao cjeline i praćenje učenika individualno: „(...) U školi kao stručna služba redovno pratimo razrede, njihov napredak. Prema potrebi pratimo i neke učenike individualno. Nažalost na širu okolinu učenika izvan škole ne možemo utjecati (...)“ (S1). „(...) Međusobno surađujemo i pratimo kako pojedini razredi funkcioniraju; pratimo i učenike individualno ako se za to ukaže potreba (...)“ (S6).

Osnovna škola, kao odgojno-obrazovna ustanova, nosi najveći dio odgovornosti za uspostavljanje opće razine znanja i kulture učenika. Svakom djetetu potrebno je omogućiti postizanje optimalnog uspjeha, bez obzira na materijalne, socijalne ili obiteljske prilike, koje bi mogle utjecati na diskriminaciju učenika prema sposobnosti. Stoga i sustav praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika mora voditi računa o njihovim mogućnostima i osobitostima njihova psiho-fizičkog razvoja te uvažavati objektivne prilike u kojim učenik živi. Osim praćenja i ocjenjivanja znanja učenika potrebno je pratiti i usmjeravati i vještine i navike, kontrolirati razvoj stavova, mogućnosti rasuđivanja, osobne i društvene prilagodbe te razvoj interesa. Praćenje učenika, dakle, ne podrazumijeva isključivo vrednovanje završnog rezultata, već je to i proces tijekom kojega učenik sazrijeva i razvija se (Bošnjak i Brajković, 2007). U tom procesu trebaju sudjelovati svi akteri – od učenika i njihovih obitelji do učitelja i stručnih suradnika škole. Socijalni radnici i ovdje mogu i trebaju imati važnu ulogu kada je riječ o osnaživanju učenika i obitelji, ali i učitelja koji su, bez sumnje, najviše izloženi u izravnom radu s učenicima te najviše vremena provode s njima.

Sljedeća kategorija odnosi se na vanjsku suradnju, posebice kada je riječ o pomoćnicima u nastavi: „(...) Što se tiče neke vanjske suradnje, najznačajniji su nam pomoćnici u nastavi (...)“ (S1). Imamo i pomoćnike u nastavi za djecu s teškoćama u razvoju što nam puno znači (...)“ (S4). „(...) Pa evo, imamo pomoćnike u nastavi za djecu s teškoćama (...)“ (S7).

Cooperation programme with the Western Balkans 2006–2009. projekt je norveške vlade koji je razvio model podrške uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav. Uz pokoje modifikacije, ovaj model je prihvaćen kao najprikladniji u Republici Hrvatskoj, a, među ostalim stručnjacima, uključuje i pomoćnike u nastavi. Navedeni model pomoćnika u nastavi navodi njegove tri ključne uloge: poticanje sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju u društvenim i akademskim aktivnostima te interakciju s ostalim učenicima, pomaganje učenicima s teškoćama u razvoju

da postanu što samostalniji te pomoć pri podizanju standarda postignuća. Pomoćnici u nastavi moraju biti veoma učinkoviti u pružanju potpore učenicima s teškoćama u razvoju te im omogućiti samostalan napredak (Halliwell, 2003).

7.1.5. Podrška lokalne zajednice

Sljedeća tema odnosi se na podršku lokalne zajednice koja je klasificirana u dvije kategorije: suradnja s vanjskim institucijama i suradnja s Hrvatskim zavodom za socijalni rad.

Prva, dakle, kategorija koju su stručni suradnici istaknuli jest suradnja s različitim vanjskim institucijama i udrugama, a kodovi su: drugi vanjski suradnici – logopedi, centar za nestalu i zlostavljano djecu – usluga poludnevnog boravka i pomoći u učenju i Policijska uprava osječko-baranjska: „(...) Surađujemo i sa Centrom za nestalu, kao i sa vanjskim logopedima za djecu s govornim teškoćama (...)“ (S4). „(...) Uključujemo i logopede, najčešće u SUVAG-u; s domovima za nezbrinutu djecu – sa odgojiteljima od tamo i socijalnim radnicima imamo jako dobru suradnju (...)“ (S7). „(...) Imamo suradnju sa policijom, sa Domom za odgoj djece i mladeži i Centrom za nestalu i zlostavljano djecu...“ (S9).

Što se tiče suradnje s Hrvatskim zavodom za socijalni rad, koja je istaknuta kodovima u pisanu obliku – upućivanje dopisa i/ili telefonski i nedovoljno adekvatna podrška područnih ureda (spor proces rješavanja problema, nedostatak povratnih informacija), stručni su se suradnici izjasnili da suradnja postoji, ali se uglavnom svodi na pisanje dopisa ili telefonske razgovore te smatraju kako bi trebala biti na višoj razini: „(...) Sa Zavodom za socijalni rad surađujemo samo po prijavi. Od njih tražimo izvješće ili dogovorimo sastanak, ali čitav je taj proces vrlo spor budući da oni često imaju druge prioritete (...)“ (S4). „(...) Najviše surađujemo sa Zavodom za socijalni rad, kad primijetim nešto nazovem, pogotovo kada nisam sigurna treba li hitno dijete izuzeti iz sredine ili ne. No taj je proces dosta spor – nešto što je nama hitno i veliko, njima se tako ne čini. Zato bi tu bilo dobro imati socijalnog radnika u školi koji bi se bavio tim ranjivim populacijama i to brzo rješavao. Zna se dogoditi i da ne dobijemo nekad povratne informacije. Ne trebaju nam detalji, ali bi svakako bile dobre informacije kako bismo mogli senzibilizirati okolinu (...)“ (S5).

Suradnja škole s obitelji, ali jednako tako i lokalnom zajednicom, neizostavna je. McDermont (2008, prema Ljubetić, 2014) govori o modelu angažirane zajednice koji je usmjeren prema educiranju i osnaživanju roditelja i stručnjaka koji rade s roditeljima i djecom te njihovo usmjeravanje na širi kontekst odnosno na načine kako lokalna zajednica može biti podrška školama, učenicima i roditeljima. Istraživanja pokazuju kako je aktivan suradnički angažman škole i lokalne zajednice ključan kada je riječ o pružanju

uspješne podrške učenicima (Oakes i sur., 2017). Takva podrška podrazumijeva suradnju pri rješavanju složenih društvenih pitanja, zajedničku viziju za napredak i razvoj djece i mladih, ali i za obitelji te zagovaranje i osnaživanje svih dionika (Grim i sur., 2011).

7.1.6. Preventivni programi

Preventivni programi na razini škole koje provode stručni suradnici odnose se na programe razvoja empatije i tolerancije kod učenika, mentalnog zdravlja, prevencije nasilja te vještina komunikacije, a programi u suradnji s vanjskim institucijama i organizacijama uglavnom se odnose na programe vezane uz prevenciju nasilja: „(...) Najčešće radimo na empatiji i toleranciji, poboljšanju kohezije, inkluzije i dinamike razreda. Smatram kako to djeci najviše treba i kako na taj način možemo prevenirati daljnje probleme (...)“ (S1). „(...) Koristimo programe koji se tiču nasilja, zlostrebe droga, vještina komunikacije (...). Suradujemo s Centrom za nestalu i zlostavljanu djecu, sa PU osječko-baranjskom, Centrom za sigurniji internet (...)“ (S2).

Preventivni programi u osnovnoj školi dio su odgojno-obrazovnog procesa koji se bave prevencijom nepoželjnih oblika ponašanja. Ono što preventivne programe čini uspješnima jest suradnja između lokalne zajednice i institucija odnosno stručnjaka, obitelji i škole. Primarni cilj preventivnih programa odgojni je utjecaj na ponašanje djece i mladih kako bi se razvili u osobu koja će biti funkcionalna u društvu te će pridonositi njegovu boljitku. Preventivni programi u osnovnim školama s naglaskom na emocionalnoj pismenosti imaju za cilj osposobiti djecu i mlade za razumijevanje, identifikaciju i odgovor na svoju emociju, kao i emociju drugih na prikladan i zdrav način te da se mogu nositi sa situacijama prije nego što se one pretvore u dugotrajne probleme (Vučić, 2021). No, osim preventivnih programa namijenjenih djeci, vrlo je važno raditi i s roditeljima jer se na taj način postižu bolji rezultati. Školski socijalni radnici ovdje također mogu imati važnu ulogu budući da su stručni suradnici pomažućih struka preopterećeni drugim poslovima i aktivnostima pa ovakvi programi često nisu prioritet.

7.2. INTERVENCIJE ŠKOLSKIH SOCIJALNIH RADNIKA

7.2.1. Prednosti uključivanja socijalnog radnika u stručni tim

Prva tema drugog istraživačkog pitanja odnosi se na stavove stručnih suradnika o tome koje su prednosti uključivanja socijalnog radnika u stručni tim osnovne škole. Kategorije koje su stručni suradnici istaknuli jesu: bolja kvaliteta rada stručne službe, rad s obiteljima i rad s učenicima.

Kategorija bolja kvaliteta rada stručne službe odnosi se na kodove: veća posvećenost stručnim poslovima, posredna komunikacija stručne službe i roditelja te edukacije.

Veća posvećenost stručnim poslovima: „(...) Mogli bismo se više posvetiti svojim poslovima koje smo zakonski ovlašteni ispunjavati, ali često ne stižemo jer imamo previše posla koji ne spada pod nijednu domenu poslova stručnog suradnika (...)“ (S1). „(...) A i mogli bismo se više posvetiti poslovima koji se tiču direktno našeg područja djelovanja što bi podiglo razinu funkcioniranja stručne službe na višu razinu (...)“ (S4).

Osim toga, stručni suradnici smatraju kako je prednost socijalnog radnika i komunikacija stručne službe i roditelja: „(...) Također, bio bi od velike pomoći i kada je riječ o našoj komunikaciji s roditeljima gdje često dolazi do nesporazuma jer mi nismo toliko upoznati sa svim pravima (...)“ (S5). „(...) Prednost bi bila posredna komunikacija između roditelja i nas kao ustanove gdje bismo dobili potrebnu dokumentaciju i važnije informacije o funkcioniranju obitelji. Imali smo slučaj djeteta rastavljenog roditelja gdje nismo znali tko ima skrbništvo, tko potpisuje program i slično (...)“ (S6).

Posljednji kod u ovoj kategoriji odnosi se na organizaciju edukacija: „(...) Stručni suradnik socijalni radnik bi rješavao svakodnevne probleme, više preventivnih programa bi se stiglo obraditi, edukacija, individualnog rada (...)“ (S1). „(...) Mogao bi organizirati nekakve radionice vezane uz preventivne programe ili edukacije o sprječavanju neželjenih ponašanja (...)“ (S2).

Razvoj i napredak učenika uvelike ovisi o radu unutar razredne sredine, ali jednako tako i o kvaliteti rada stručne službe. Zbog tog razloga svi oni trebaju djelovati kao tim kako bi zajedničkim snagama osnažili razvoj učenika i njihov napredak i u obrazovnom, ali u socijalnom i psihološkom pogledu (Garić, 2022). Uzimajući u obzir njihove višedimenzionalne kompetencije, socijalni su radnici itekako potrebni kao ravnopravan dio stručne službe osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

Sljedeća se kategorija odnosi na rad s obiteljima, o čemu je dosad već bilo govora. Najvažniji kodovi koje su stručni suradnici naveli jesu kompletna obiteljska anamneza i izravan rad s roditeljima: „(...) Definitivno znanja i iskustva vezano za rad s obiteljima i roditeljima te tih nekakvih narušenih obiteljskih odnosa, jer djeca preslikavaju neka ponašanja izvan škole u školi u koja mi ne možemo imati uvid; može se raditi i medijacija u obiteljskim odnosima (...)“ (S2). „(...) Taj ulazak u obitelj definitivno – da pokrije onu stranu koju mi nažalost ne možemo zbog zakonskih regulativa. Nekad vidimo u čemu je problem, ali nemamo alate kako da to promijenimo (...)“ (S4). „(...) Također i ulazak u obitelj, nekakav rad jedan na jedan s učenikom i obiteljima (...)“ (S5).

Profesija socijalnog rada i socijalni radnici od samih su početaka usredotočeni na rad s obiteljima. Pristupi kojima se koriste socijalni radnici jesu individualna patologija i rješavanje problema kada je riječ o disfunkcionalnim obiteljima te pristup koji je usredotočen na rast i razvoj, normalizaciju te ozdravljenje što podrazumijeva osnaživanje obitelji. Osnaživanje podrazumijeva pomoć u identificiranju resursa za suočavanje s

izazovima i problemima te iskorištavanje postojećih snaga za postizanje ciljeva u skladu sa svojim mogućnostima (Early i GlenMaye, 2000).

Uloga školskog socijalnog radnika jest baviti se problemima koji su dio života učenika što uključuje i obiteljske prilike (Greenberg i sur., 2000). Postoji velik broj djece koja dolaze iz disfunkcionalnih obitelji što može nositi mnoge posljedice kao što su, među ostalim, nezadovoljavajuća higijena, česti izostanci, školski neuspjeh, zatvaranje djeteta u sebe, problemi u ponašanju i sl. Socijalni radnik je potreban kako bi se ustanovilo zbog čega se dijete ponaša na određeni način i nakon toga pružilo podršku i djetetu i roditeljima.

Prema čl. 95. st. 1. Zakona o socijalnoj skrbi (Narodne novine, broj 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23, 61/25), jedna od usluga obiteljima jest i usluga psihosocijalne podrške koja se odobrava radi prevladavanja obiteljskih teškoća, stjecanja roditeljskih vještina i osnaživanja obitelji za funkcioniranje u svakodnevnom životu. Ovu bi uslugu socijalni radnik mogao, sukladno svojim zakonskim ovlastima, provoditi u školi kao član stručne službe što bi uvelike olakšalo djelovanje ostalim stručnim suradnicima. Još jedna od metoda za koje je socijalni radnik ovlašten i osposobljen, a koja bi uvelike bila od pomoći stručnim suradnicima jest individualno planiranje (čl. 15. t. 19. Zakona o socijalnoj skrbi) koje se odnosi na planiranje i izradu individualnog plana promjene životne situacije ili ponašanja korisnika, utvrđenog na temelju sveobuhvatne procjene potreba, teškoća i resursa korisnika.

Posljednja kategorija odnosi se na izravan rad s učenicima, o čemu je, također, već bilo riječi, a podijeljena je u kodove: individualan rad s učenicima, rad s ranjivim skupinama i pomoć u radu s djecom s teškoćama u razvoju: „(...) Individualno savjetovanje učenika (...)“ (S1). „(...) Nemamo posebnosti rada sa ranjivim skupinama (...)“ (S4). „(...) Djeca bi imala puno više koristi i moglo bi im se preciznije pomoći jer bi postojao netko tko im se može posvetiti jedan na jedan, što je njima zaista jako potrebno u današnje vrijeme (...)“ (S5). „(...) Socijalni je radnik u mogućnosti individualno raditi s djecom i pomoći u radu s djecom s teškoćama u razvoju, što bi nama zaista uvelike olakšalo, posebno jer nemamo zaposlenog edukacijskog rehabilitatora (...)“ (S12).

Individualni pristup izrazito je važan jer je svako dijete različito te ima drugačije potrebe, ali i mogućnosti i kapacitete te upravo individualizacija iz svakog djeteta može izvući ono najbolje i potaknuti ga na rast i razvoj (Martinović, 1994). Socijalni radnici, kroz individualni pristup i rad, mogu u znatnoj mjeri utjecati na razvoj socijalnih vještina, vještina komunikacije i nenasilnog rješavanja sukoba te, također, usvajanju znanja o vlastitim pravima, načelima samozastupanja, uvažavanju različitosti i dostojanstva svake osobe (HUSR, 2023).

Što se tiče uloge socijalnog radnika kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju, ona se, prije svega, odnosi na njihovo osnaživanje kao i osnaživanje njihovih obitelji. Cilj je

osnaživanja podržati dijete u preuzimanju veće kontrole nad svojim životom, postizanju ciljeva, kritičkom razumijevanju društva te aktivnom i ravnopravnom sudjelovanju u životu lokalne zajednice, naravno, sve u skladu s mogućnostima djeteta (Kletečki-Radović, 2008).

7.2.2. Stručni poslovi socijalnog radnika u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu

Sljedeća se tema odnosi na stručne poslove koje bi socijalni radnik obavljao u osnovnim školama. Kategorije koje su stručni suradnici izdvojili i koje su smatrali posebno važnima jesu poslovi unutar ustanove, rad s obiteljima i rad na razini lokalne zajednice.

Kategoriju poslovi unutar ustanove stručni su suradnici podijelili na kodove: organizacija edukacija za djecu i roditelje, psihosocijalna podrška/savjetovanje i pomoć učenicima s poremećajima u ponašanju: „(...) Edukacija djece i roditelja, individualni razgovori, savjetovanje (...)“ (S1). „(...) Možda baš u tim nekim, recimo, devijantnim situacijama kada je u pitanju recimo agresija, autoagresija učenika. Bio je, primjerice, slučaj kada je učenik petog razreda znao napadati stručnu službu (...)“ (S3).

Istraživanja koje su provele Berc i Ivelić (2013) jasno pokazuju kako stručni suradnici smatraju kako je uloga socijalnih radnika u školama nezamjenjiva i to posebice u području individualnog savjetovanja učenika, roditelja i učitelja.

Sljedeća kategorija odnosi se na rad s obiteljima, a podijeljena je na dva koda: intervencije unutar obitelji i rad s obiteljima nižeg socijalno-imovinskog stanja.

O važnosti rada socijalnih radnika s obiteljima iz perspektive stručnih suradnika zaposlenih u osnovnim školama, već je u prethodnim odlomcima mnogo toga rečeno. I u istraživanju koje je već spomenuto (Berc i Ivelić, 2013) upravo su intervencije u obitelji navedena kao sljedeća najvažnija uloga školskog socijalnog rada. Rad s obiteljima podrazumijeva partnerstvo između roditelja djeteta i stručnjaka, a to podrazumijeva uključivanje roditelja, a ondje gdje je potrebno i djece, pri donošenju odluka koje se odnose na dobrobit djece, nudeći obitelji izbore, dijeleći s njima saznanja te ih informirajući o proceduri i napretku (Waterhouse i McGhee, 1998). Rad s obiteljima jamči, navode Waterhouse i McGhee (1998), bolje rezultate onda kada je u proces uključena obitelj, odnosno i roditelji, a upravo su socijalni radnici ti koji posjeduju znanja i vještine djelovati na tom području.

Posljednja kategorija ove teme jest rad na razini lokalne zajednice koju su stručni suradnici sagledali kroz kodove: suradnja s Hrvatskim zavodom za socijalni rad i suradnja s ostalim relevantnim institucijama/udrugama: „(...) Suradnja sa Zavodom za socijalni rad (...)“ (S1). „(...) Bolje bismo ostvarili suradnju sa Zavodom za socijalni

rad, više bismo imali uvida u neke stvari i djeca bi imala puno više koristi i moglo bi im se preciznije pomoći (...)“ (S5). „(...) Mislim da bi bila drugačija komunikacija s ustanovama socijalne skrbi (...)“ (S8). „(...) Suradnja sa Zavodom i drugim institucijama (...). Znam da kada bi bio tu, protokol bi bio puno brži i moglo bi se sve brže odraditi i kvalitetnije riješiti (...)“ (S10).

Među najzastupljenije aktivnosti područnih ureda Hrvatskog zavoda za socijalni rad ubrajaju se savjetodavni rad s djecom, mladima i roditeljima kao pomoć pri prevladavanju teškoća tijekom odrastanja te u odgoju. Osim toga, važne aktivnosti podrazumijevaju i provedbe odgojnih mjera intenzivnije brige i nadzora nad izvršavanjem roditeljskog prava (Koren Mrazović, 1998). Stručni suradnici sudionici ovog istraživanja u velikom broju smatraju kako bi upravo školski socijalni radnik bio od velike pomoći kada je riječ o suradnji s nadležnim područnim uredom Hrvatskog zavoda za socijalni rad te da bi se mnogi slučajevi riješili brže i adekvatnije. Osim toga, smatraju i kako mnoga djece ne bi ni dospjela u sustav socijalne skrbi kada bi u školi postojao socijalni radnik te kada bi se prevencija određenih nepoželjnih obrazaca ponašanja na vrijeme prevenirala.

7.2.3. Najznačajniji zadatci socijalnog radnika u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu

Pretposljednja tema drugog istraživačkog pitanja odnosi se najznačajnije zadatke socijalnog radnika u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu. Stručni su suradnici ovu temu podijelili na dvije kategorije, a to su: rad s obiteljima i suradnja s lokalnom zajednicom.

Prva kategorija, rad s obiteljima, odnosi se na kodove ulazak u obitelj – uvid u stvarno stanje i podrška obiteljima: „(...) U školi se moramo ograničiti konkretno na ustanovu, a kada su u pitanju socijalni radnici oni, pak, mogu ući u obitelj i dobiti kompletnu sliku i vidjeti zapravo pozadinu tih problema koje dijete onda ispoljava u školi. Uz socijalnog radnika u školi, mogla bi se brže rješavati situacija i jako puno djece ne bi niti došlo u sustav. Najviše što mi možemo napraviti jest razgovarati s djetetom i nekako ga pokušati pridobiti da nam se otvori i da nam kaže kakva je situacija u obitelji, ali i dalje ne možemo otići kod njih kući i vidjeti kakvo je stanje doista (...)“ (S3). „(...) Taj ulazak u obitelj definitivno (...)“ (S4). „(...) Socijalni radnici su jedini stručnjaci koji mogu ući u obitelj djeteta i vidjeti kakvo je stvarno stanje. Nama često dolaze roditelji i pričaju nam svoju stranu priče koja može, ali i ne mora biti istinita. A djeca sve traume koje proživljavaju doma, preslikavaju i na ponašanja u školi (...)“ (S5). „(...) Bavljenje nekakvom obiteljskom tematikom, tipa razvodima. Nama treba netko tko će se baviti tim i da nije na nama da se nalazimo između dva ljuta roditelja. Nama treba netko tko će pozvati roditelje i objasniti im da to tako ne može i da to utječe na dijete i njegovo ponašanje (...)“ (S11).

Rad s obiteljima kod je koji se opetovano ponavlja iz kategorije u kategoriju što nam jasno daje do znanja kako je ovo uistinu gorući problem s kojim se stručni suradnici nerijetko susreću u svome radu, kako se ne osjećaju kompetentno te smatraju kako im je nužna pomoć upravo socijalnih radnika. Socijalni je radnik jedini stručnjak koji je i zakonski ovlašten ulaziti u obitelj i poduzimati mjere i intervencije kojima je cilj osnaživanje, podrška i poboljšanje situacije u obiteljima učenika.

Povezivanje, dakle, rada škole, obitelji učenika i lokalne zajednice, iznimno je važno kako bi se stvorile pretpostavke za uspješno, ne samo obrazovanje, već i za zdravi osobni rast i razvoj djeteta (Berc, 2010). Upravo je u ovoj ulozi socijalni radnik prepoznat kao stručnjak koji se u svom profesionalnom radu bavi i školskim i obiteljskim i psihosocijalnim, kao i drugim problemima koji se negativno mogu odraziti na učenika. Osim toga upoznaje se sa situacijom u obitelji učenika i njezinim modelima funkcioniranja te uključuje i resurse lokalne zajednice koji mogu pomoći kada je riječ o prevladavanju tih problema (Wulfers, 2002). U tom kontekstu uloga i djelovanje školskog socijalnog radnika temelje se na poticanju promjena u obitelji na način da se osnažuju potencijali učenika za socijalizaciju, otpornost obitelji učenika te mobilizacija resursa lokalne zajednice kako bi učenik mogao biti dijelom uspješnog socijalnog razvoja u suvremenom društvu koje je svakim danom sve izazovnije (Berc, 2010).

Sljedeća kategorija ove teme jest suradnja s lokalnom zajednicom, a obuhvaća dva koda koja su stručni suradnici posebno istaknuli: provođenje rane intervencije i suradnja s Hrvatskim zavodom za socijalni rad: „(...) Suradnja sa Zavodom za socijalni rad (...)“ (S1). „(...) Provođenje nekakve rane intervencije u nižim razredima i svakako suradnja sa Zavodom za socijalni rad kako bi se neke, nama goruće situacije, brže rješavale. Ovakom nekada jako dugo čekamo da se nešto krene poduzimati, a u većini slučajeva niti ne dobijemo povratne informacije (...)“ (S3). „(...) Provođenje nekakve rane intervencije kako bi se na vrijeme uočila s kakvim problemima djeca uopće dolaze u školu i kako bi se onda napravio nekakav individualni plan podrške za to dijete i njegovu obitelj (...)“ (S6).

Rana intervencija ili rana razvojna podrška u djetinjstvu definira se kao proces pružanja podrške i specijaliziranih usluga djeci s razvojnim odstupanjima i teškoćama te obitelji radi optimalizacije zdravog razvoja, obiteljskog sklada i uspješne inkluzije u zajednicu (čl. 97. st. 1. Zakona o socijalnoj skrbi). Uloga socijalnog radnika u pružanju rane razvojne podrške podrazumijeva pružanje psihosocijalne podrške, informiranje, upućivanje na ostale relevantne aktere, povezivanje s ostalim strukama i pomoć pri rješavanju socijalno rizičnih situacija (Milić Babić i sur., 2013).

Što se tiče suradnje škole s Hrvatskim zavodom za socijalni rad, već je dosta toga rečeno u prethodnim poglavljima, no važno je naglasiti kako stručni suradnici smatraju kako bi postojanje školskog socijalnog radnika uvelike olakšalo i ubrzalo rješavanje situa-

cija kada je potrebna intervencija Zavoda te bi bili bolje upoznati što se poduzelo i kakvi su rezultati ostvareni. Isto je pokazalo i istraživanje koje su provele Berc i Ivelić (2013).

7.2.4. Prepreke za zapošljavanje socijalnih radnika u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu

Posljednja tema drugog istraživačkog pitanja odnosi se na mišljenje stručnih suradnika o tome koje su prepreke za zapošljavanje socijalnih radnika u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu. Kategorije koje su naveli obuhvaćaju nerazumijevanje nadležnog ministarstva – Ministarstva znanosti i obrazovanja te problem financiranja.

Kategorija nerazumijevanje Ministarstva znanosti i obrazovanja odnosi se na kodove: zabrana od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja da se zaposli dodatni stručni kadar i neupućenost nadležnih u problematiku na terenu: „(...) Nedostatak otvaranja mjesta od strane Ministarstva. Kolega stručni suradnik je uvijek dobrodošao (...)“ (S1). „(...) Naši nadležni nisu možda dovoljno upućeni u problematiku koja je danas aktualna i oni nisu na terenu i ne vide, nažalost, potrebu za zapošljavanjem socijalnih radnika i koliko bi oni mogli pomoći (...)“ (S2).

Kategoriju financije stručni su suradnici sagledali kroz kodove: ograničenost kapaciteta radnih mjesta u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu zbog nedostatka financija i financije se dodjeljuju manje bitnim stvarima u državi: „(...) Financije su razlog broj jedan (...)“ (S2). „(...) Pa možda što su kapaciteti radnih mjesta ograničeni, prvenstveno zbog navodnog nedostatka financija. Dakle, u svim školama uglavnom dopuste da bude psiholog, uz pedagoga, edukacijski rehabilitator je rijetko gdje zaposlen – ovo je novo radno mjesto; prije ni u ovoj školi nije bilo rehabilitatora (...)“ (S3).

8. ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja prikazani su kroz dva istraživačka pitanja te ukupno deset tematskih područja; prvih šest odnosi na prvo istraživačko pitanje, a četiri na drugo: 1) izazovi u izravnom radu s djecom; 2) problemi koji se javljaju kod učenika; 3) načini suradnje s roditeljima; 4) načini suradnje u užom i širom okolinom; 5) podrška lokalne zajednice; 6) preventivni programi; 7) prednosti uključivanja socijalnih radnika u stručni tim; 8) stručni poslovi socijalnog radnika u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu; 9) najvažniji zadatci socijalnog radnika u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu i 10) prepreke za zapošljavanje socijalnih radnika.

Što se tiče izazova s kojima se stručni suradnici najčešće susreću, to je rad s djecom koja dolaze iz obitelji koja prolaze kroz visoko konfliktne razvoje. Napetost i nezdrava

atmosfera koja je kod kuće prisutna, smatraju stručni suradnici, loše se odražava, ne samo na obrazovne ishode učenika već i na socijalizacijske kompetencije što često posljedično dovodi do neželjenih eksternaliziranih ponašanja ili povlačenja u sebe. Osim toga, kao jedan od glavnih izazova predstavlja im i nespремnost velikog broja roditelja na suradnju. Suradnja se, kako kažu, uglavnom svodi na roditeljske sastanke ili na individualne razgovore na koje se roditelji često i ne odazovu. Stručni suradnici smatraju kako bi im socijalni radnik mogao biti od pomoći upravo na području rada s obiteljima i roditeljima budući da oni nemaju ovlasti odlaziti u obitelj i sagledati stvarno stanje te razloge nekih djetetovih ponašanja i postupaka.

Problemi kod djece koji su stručni suradnici uočili odnose se na vršnjačko nasilje koje sve više uzima maha, čak ne toliko fizičko, iako je i ono prisutno, već više ono verbalno koje se odnosi na izrugivanje i ismijavanje, izoliranje nekih učenika i diskriminaciju. Osim toga, mladi pa čak i djeca koja pohađaju osnovne škole, sve učestalije eksperimentiraju s konzumacijom alkohola što opet može ukazivati na probleme u obitelji i nedostatak nadzora i discipline od strane roditelja. Jedan od najvećih problema odnosi se i na djecu koja su anksiozna i depresivna što negativno utječe na njihov školski uspjeh i na odnose s vršnjacima.

Kada je riječ o suradnji s roditeljima, kao što je već spomenuto, iskustva su stručnih suradnika nezadovoljavajuća. Postoje, kažu, roditelji koji su uvijek spremni na suradnju, no upravo oni čija djece se i nađu u problemima, nerijetko suradnju odbijaju ili krivnju za postupke svoje djece prebacuju na druge (školu, učitelje, previše zahtjeva, druge učenike i sl.).

Kada je riječ o načinima suradnje s užom i širom okolinom, stručni suradnici uglavnom ističu suradnju s drugim institucijama i/ili ustanovama i udrugama na preventivnim programima ili potrebom za dodatnim uslugama. Škole koje se nalaze u manjim mjestima, primjerice, na području grada Našica, imaju smanjen takav oblik suradnje budući da je i broj vanjskih institucija i ustanova vrlo ograničen.

Stručni suradnici smatraju kako je podrška lokalne zajednice na višoj razini nego što je to bila prije, no i dalje misle kako je nedovoljna budući da i problemi s kojima se djeca susreću postaju sve kompleksniji. Smatraju kako bi im školski socijalni radnik uvelike pomogao kada je riječ o suradnji s Hrvatskim zavodom za socijalni rad. Naime, evidentno je kako nerijetko nastane problem u komunikaciji budući da škola, nakon upućenog dopisa, uglavnom ne dobiva povratnu informaciju od Hrvatskog zavoda za socijalni rad što se poduzelo te je li ostvaren napredak. Također, stručni suradnici navode kako bi se slučajevi mnogo brže mogli rješavati ako bi škola imala svojeg socijalnog radnika.

Preventivni programi koji se organiziraju u školama uglavnom su namijenjeni učenicima, no nedostaju, kažu stručni suradnici, oni koji bi bili usmjereni i na roditelje i gdje

bi se roditelje moglo educirati o stvarima koje se odvijaju unutar obitelji, a koje imaju negativne posljedice na djecu. Socijalni radnik u ovom području također ima važnu ulogu budući da ima kompetencije kako roditelje podučiti i osnažiti na području izgradnje podržavajućih i zdravih odnosa sa svojom djecom.

Svi stručni suradnici koji su sudjelovali u istraživanju smatraju kako je i više nego potrebno uvesti socijalne radnike u osnovne škole kao ravnopravne članove tima te su istaknuli brojne prednosti. Jedna od najvažnijih stavki jest upravo ulazak u obitelj i rad s obiteljima. Socijalni radnici jedini su stručnjaci koji su osposobljeni i ovlašteni ući u obitelj te provoditi intervencije i mjere radi poboljšanja i osnaživanja.

Kada je riječ o stručnim poslovima socijalnog radnika te najvažnijih zadataka koje bi obavljao kao član stručne službe, opet se ponavlja ulazak u obitelj i rad s roditeljima, no isto tako, stručni suradnici vrijednim smatraju i doprinos socijalnog radnika u individualnom radu s učenicima kao i u provođenju rane intervencije. Naime, smatraju kako bi bilo dobro provesti je u prvom razredu te vidjeti iz kakve obitelji dijete dolazi, koji su potencijalni ili već prisutni problemi u razvoju djeteta te sukladno tome, na vrijeme krenuti provoditi određene mjere i intervencije koje bi imale preventivni utjecaj te bi se mnogi problemi u kasnijem razvoju mogli spriječiti ili, barem, ublažiti.

Što se prepreka za zapošljavanje socijalnih radnika u osnovnoškolski obrazovni sustav tiče, stručni su suradnici naveli dvije osnovne koje se odnose na problem financiranja i davanja prioriteta manje važnim stvarima te zabranu zapošljavanja Ministarstva znanosti i obrazovanja. Stručni suradnici, naime, smatraju kako proveditelji politika nemaju iskustva s terena te, s obzirom na to, nisu upoznati s problematikom s kojom se oni svakodnevno susreću na svome poslu, a koja se odnosi na sve kompleksnije probleme djece i mladih i potrebom za dodatnim stručnim kadrom.

Kategorija koja se opetovano ponavljala iz teme u temu jest rad socijalnih radnika s obiteljima i ulazak u obitelj. Stručni suradnici smatraju kako je upravo obitelj polazišna točka mnogih problema s kojima se djeca suočavaju i s kojima dolaze u školu te koji negativno utječu i na njihova obrazovna postignuća i na socijalizacijske kompetencije. Ne osjećaju se kompetentno za rad u toj domeni, a jednako su tako svjesni da ni zakonski nemaju ovlasti intervenirati u samu obitelj. Stoga smatraju kako je socijalni radnik nužan kao ravnopravni član stručne službe u osnovnim školama.

Dakle, na temelju rezultata dobivenih ovim istraživanjem, evidentno je da se stručni suradnici susreću s mnogim, vrlo složenim problemima koje, unatoč maksimalnom trudu, nisu u mogućnosti u potpunosti riješiti, što zbog manjka vremena i preopterećenosti, ne samo brojem učenika kojima je pomoć potrebna, već i administrativnim poslovima, što zbog profesionalne ograničenosti u određenim područjima. Stoga je apel, koji proizlazi iz vjerodostojnih dokaza predstavljenim u ovom istraživanju, na Ministarstvo

znanosti i obrazovanja da ponovno sagleda inicijativu za zapošljavanje socijalnih radnika u osnovnoškolski sustav obrazovanja i promijeni svoju odluku koja se temeljila na zaključku kako škola nije socijalna ustanova, a socijalni radnici nisu osposobljeni sudjelovati u obrazovnom procesu djece i mladih. No, jasno je kako svi oni socijalni aspekti koji nisu izravno povezani s obrazovanjem, itekako utječu na njega. Ako dijete ili mlada osoba nije otporna, nema vještine za nošenje sa stresom, ne zna kritički promišljati, podložna je anksioznosti, i nema podršku za zdrav rast i razvoj, i njegovi će obrazovni i akademski ishodi biti lošiji što, u konačnici, negativno utječe i na lokalnu zajednicu i na društvo općenito.

Ured pravobraniteljice za djecu, u suradnji s Hrvatskom komorom socijalnih radnika, Hrvatskom udrugom socijalnih radnika te Pravnim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu – Studijskim centrom socijalnog rada, 3. srpnja 2023. godine obratio se Ministarstvu znanosti i obrazovanja s inicijativom za zapošljavanje socijalnih radnika u osnovnim i srednjim školama. U posljednje vrijeme u znatnom je porastu broj prijavljenih slučajeva nasilja među djecom u školama, konzumacija alkohola u sve ranijoj dobi, broj djece koja žive u siromaštvu i ispod praga siromaštva te broj razvoda brakova koji vrlo često rezultiraju lošim obrazovnim i socijalizacijskim ishodima učenika. Osim toga, postoje i drugi rizici kao što su teškoće u razvoju, nesređeni obiteljski odnosi, problemi u ponašanju i sl. te bi zbog toga u svakoj školi bila i više nego dobrodošla pomoć socijalnog radnika radi pravovremenog i holističkog rješavanja navedenih problema te pravodobne prevencije. U inicijativi su, na temelju istaknutih činjenica, navedeni razlozi i argumenti za uvođenje socijalnog radnika kao stručnog suradnika u školama, a neki od njih su i osiguravanje stručne podrške učenicima i njihovim roditeljima pripadnicima ranjivih skupina kako bi se učenicima olakšalo aktivno sudjelovanje u školskoj sredini i zajednici. Nadalje, sustav skrbi o djeci koja žive pod socijalnim rizicima nije integriran, a intervencije su vrlo često zakašnjele. Osim toga, činjenica je da većina zemalja Europske unije ima razvijen školski socijalni rad te socijalni radnici imaju svoje mjesto i ravnopravnu ulogu u obrazovnom sustavu (Inicijativa za zapošljavanje socijalnih radnika u hrvatskim školama, 2023).

Ured pravobraniteljice za djecu 8. studenoga 2023. godine zaprimio je očitovanje u vezi s inicijativom. Poražavajuća je činjenica kako je Ministarstvo u svome zaključnom odlomku konstatiralo sljedeće: „(...) Razvidno je da socijalni radnici ne provode odgojno-obrazovni rad u osnovnoj ili srednjoj školi te razinom i vrstom obrazovanja ne odgovaraju propisanim radnim mjestima (učitelja i stručnih suradnika) u sustavu odgoja i obrazovanja“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2023.).

Zapošljavanjem socijalnih radnika u škole kao ravnopravne članove stručnog tima osiguralo bi se jačanje profesionalnih resursa unutar sustava odgoja i obrazovanja te bi se stvorili uvjeti za adekvatnijim nošenjem i pravovremenim rješavanjem potreba djece

koja se nalaze pod rizikom, a koji negativno utječu na njihovo, ne samo obrazovanje, već i zdrav rast i razvoj, ali i društvo u cjelini (HUSR, 2023).

Uvođenjem socijalnih radnika kao stalnih članova školskih stručnih timova mogla bi se znatno unaprijediti profesionalna podrška unutar odgojno-obrazovnog sustava. Socijalni radnici igrali bi ključnu ulogu u pružanju pravovremenih i učinkovitih odgovora na kompleksne izazove s kojima se suočavaju djeca i mladi u riziku. Njihova prisutnost omogućila bi bolju integraciju različitih oblika podrške što bi pozitivno utjecalo ne samo na odgoj i obrazovanje, već i na opću dobrobit društva (HUSR, 2023). Upravo navedeno razlog je za pokretanje Inicijative za zapošljavanje socijalnih radnika u hrvatske škole koju uz Hrvatsku udrugu socijalnih radnika i Hrvatsku komoru socijalnih radnika potpisuju i Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Studijski centar socijalnog rada te Koordinacija komora u sustavu socijalne skrbi (KOKOSS). U Inicijativi se navodi kako i Europska komisija preporučuje uključivanje socijalnih radnika kao stručnih suradnika u odgojno-obrazovni sustav. Prema analizi stanja predstavljenoj u Nacionalnom akcijskom planu za provedbu Europskog jamstva za djecu (UNICEF, 2021), postoji potreba za osiguravanjem stručne podrške učenicima i roditeljima, osobito onima koji su dijelom ranjivih skupina. U mnogim zemljama Europske unije socijalni su radnici već integrirani u školski sustav kao ključni članovi stručnih timova. U 25 od 28 članica Europske unije, socijalni radnici su obvezni članovi školskih timova, što potvrđuje važnost njihove uloge u obrazovnom procesu. Osim što trebaju pripremiti mlade za život u sve složenijem i promjenjivijem svijetu, škole trebaju primijeniti fleksibilniji obrazovni model. Uz tradicionalni osnovni kurikulum važno je da škole podučavaju o kreativnom razmišljanju, rješavanju problema, socijalnim i komunikacijskim vještinama te donošenju odluka. Ovi izazovi zahtijevaju timski pristup u kojemu stručnjaci različitih profila donose i različite profesionalne kompetencije u škole kako bi se postigli širi obrazovni ciljevi (Huxtable, 2013).

Ovo istraživanje ima izniman značaj za znanstvenu zajednicu budući da na području Republike Hrvatske ima vrlo malo novijih istraživanja na ovu temu, a svjedoci smo sve više problema koji se javljaju upravo u školama, ali još je značajnije za same praktičare, točnije stručne suradnike i učitelje u osnovnim školama, za samu djecu odnosno učenike, ali i za njihove obitelji i zajednicu u kojoj žive i djeluju. Ono može biti odskočna daska za, ne samo pokretanje, već i za ostvarivanje inicijative povratka socijalnih radnika u osnovne škole u Republici Hrvatskoj kao ravnopravnih članova stručnih timova koji imaju itekako značajnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu koji je važan dio daljnjeg rasta i razvoja djeteta u odraslu, mentalno zdravu i stabilnu osobu koja će biti aktivan član lokalne zajednice i društva te pridonositi njegovu napretku i boljitku.

LITERATURA

KNJIGE I ZNANSTVENI ČLANCI:

1. Amato, P. (2000). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991.) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355–370. DOI: <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.355>.
2. Berk, L. E. (2008.). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Bonino, S.; Cattelino, E.; Ciairano, S.; Mc Donald, L.; Jessor, R. (2005). *Adolescents and risk: Behavior, functions, and protective factors*. New York: Springer.
4. Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički izbori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(4), 35.–51.
5. Brajša-Žganec, A. (2003). *Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Constable, R.; Kuzmickaite, D.; Harrison, W. D.; Volkmann, L. (1999). The Emergent Role of the School Social Worker in Indiana. *School Social Work Journal*, 24(2), 2427.
7. Đuranović, M. (2014). Rizično socijalno ponašanje adolescenata u kontekstu vršnjaka. *Školski vjesnik*, 63(1–2), 119.–132.
8. Early, T. J.; GlenMaye, L. F. (2000). Valuing Families: Social Work Practice with Families from a Strengths Perspective. *Social Work*, 45(2), 118–130. DOI: 10.1093/sw/45.2.118.
9. Garić, M. (2022). Uzajamna suradnja učitelja-razrednika i školske savjetodavne službe. *Varaždinski učitelj – stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(8), 345–353.
10. Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170.
11. Greenberg, M. T.; Domitrovich C.; Bumbarger B. (2000). Prevention mental disorder in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. *Journal of Educational and Consultation*, 11(2), 193–221. DOI: 10.1037/1522-3736.4.1.41a.
12. Grim, J.; Medina, M. A.; Officer, S. D. H. (2011). *A decade of lessons: Community engagement perspectives from a university-assisted school community*. Indianapolis: Center for Service and Learning, IUPUI.
13. Guest, G.; M. MacQuenn K.; E. Namey, E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Sage New York: Publications, Inc.
14. Halliwell, M. (2003). *Supporting Children with Special Educational Needs. A Guide for Assistants in Schools and Pre-School*. London: David Fulton Publishers.
15. Irović, S. (1994). Što odgajatelji misle o svom pozivu. *Život i škola*, 43(3), 243.–247.
16. Janković, J. (2002). Školski socijalni rad. *Napredak (Zagreb)*, 143(1), 47.–59.
17. Kletečki Radović, M. (2008). Teorija osnaživanja u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(2), 215.–242.
18. Koller-Trbović, N.; Žižak, A. (2006). Samoiskaz djece i mladih s rizikom u obitelji i/ili ponašanju o doživljaju društvenih intervencija. *Ljetopis socijalnog rada*, 13(2), 231.–270.
19. Koren-Mrazović, M. (1998). Maloljetnici i mladi punoljetnici s poremećajima u ponašanju u tretmanu socijalne skrbi u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 6(2), 141.–152.
20. Kosić Bibić, N.; Kovačević, J. (2018). Vršnjačko nasilje u školama – nasilje ili stil komunikacije. *Hrana u zdravlju i bolesti: znanstveno – stručni časopis za nutricionizam i dijetetiku*. Specijalno izdanje(10), Štamparovi dani, 79.–85.
21. Loeber, R.; Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242–324. DOI: 10.1037//0003-066x.53.2.242.

22. Lukaš, M.; Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola*, 24(5), 210.–229.
23. Majnarić, I. (2022). Obilježja visoko konfliktnih razvoda roditelja s maloljetnom djecom. *Ljetopis socijalnog rada*, 29(1), 99.–123. DOI: 10.3935/ljsr.v29i1.487.
24. Maleš, D. (1995). *Pedagoško obrazovanje roditelja*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
25. Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško književni zbor.
26. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
27. Milić Babić, M.; Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(3), 453.–480.
28. Milovanović, T.; Ajanović, A.; Živčić-Bećirević, I. (2022). Uloga majčina kognitivnog stila obilježeno-ga strepnjom, majčinih ponašanja i stresnih životnih događaja u objašnjenju anksioznosti i depresivnosti djece. *Psihologijske teme*, 31(2), 259.–276. DOI: <https://doi.org/10.31820/pt.31.2.3>.
29. Oakes, J.; Maier, A.; Daniel, J. (2017). *Community schools: An evidence-based strategy for equitable school improvement: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: National Education Policy Center and Learning Policy Institute.
30. Openshaw, L. (2008). The Role and Function of the School Social Worker. U: L. Openshaw (ur.). *Social Work in Schools: Principles and Practice* (str. 1.–28.). New York: Guilford Publications.
31. Opić, S.; Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10(1), 181.–194.
32. O'Regan, F. (2008). *Kako se nositi s djecom problematična ponašanja*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
33. Relja, J. (2021). Preduvjeti suradnje roditelja i škole. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 26(1–3), 46.–62.
34. Rikić, J.; Beljan, P.; Milošević, M.; Miškulin, I.; Miškulin, M.; Mujkić, A. (2017). Transgeneracijski prijenos nasilja kod roditelja predškolske djece u Hrvatskoj. *Acta clinica Croatica*, 56(3), 478.–486. DOI: <https://doi.org/10.20471/acc.2017.56.03.15>.
35. Sandler, I.; Miles, J.; Cookston, J.; Braver, S. (2008). Effects of father and mother parenting on children's mental health in high- and low-conflict divorces. *Family Court Review*, 46(2), 282–296. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2008.00201.x>.
36. Sokač, A. (2014). Čimbenici koji utječu na rizično ponašanje djece i mladih. *Educatio biologiae*, 1, 117.–124.
37. Štrkalj Ivezić, S.; Folnegović Šmalc, V.; Mimica, N. (2007). Dijagnosticiranje anksioznih poremećaja. *Medix*, 13(71), 56.–58.
38. Thompson, E. H.; Trice-Black, S. (2012). School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of family violence*, 27(3), 233–241. DOI: 10.1007/s10896-012-9416-6.
39. Trivedi, S. (2019). The harm of child removal. *NYU Rev. L. & Soc. Change*, 43, 523–579.
40. Valjan-Vukić, V. (2009). Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra iadertina*, 4(4), 172.–178.
41. Vučak, S. (2000). Škola i roditeljski dom. *Napredak*, 141(3), 301.–310.
42. Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenjačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
43. Wulfers, W. (2002). School social work in Germany: Help for youth in a changing society. U: M. Huxtable; E. Blyth (ur.). *School social work worldwide* (str. 1.–259). Washington: NASW Press.
44. Zloković, J. (2004). Nasilje među vršnjacima – problem obitelji, škole i društva. *Pedagoška istraživanja*, 1(2), 207.–220.
45. Zloković, J.; Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1), 197.–213.

46. Žganec, N. (1996). Ima li mjesta za socijalne radnike u novoj hrvatskoj školi?. *Ljetopis socijalnog rada*, 3(1), 125.–132.

PROPISI:

1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23.
2. Zakon o socijalnoj skrbi, Narodne novine, broj 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23, 61/25.

DIPLOMSKI I ZAVRŠNI RADOVI:

1. Frank, M. (2020). *Socijalni rad i obitelji djece s teškoćama u razvoju (Završni rad)*. Osijek: Pravni fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. URL: <https://repozitorij.pravos.unios.hr/islandora/object/pravos%3A1410> (pristupljeno: 7. kolovoza 2024.).
2. Vojković T. (2014). *Povezanost depresije, vršnjačkog nasilja i fizičkih obračuna u ranoj adolescenciji (Diplomski rad)*. Split: Sveučilište u Splitu, Medicinski fakultet. URL: <https://repozitorij.mefst.unist.hr/islandora/object/mefst%3A84/datastream/PDF/view> (pristupljeno: 7. kolovoza 2024.).
3. Vučić, L. (2021). *Preventivni programi u osnovnoj školi s naglaskom na emocionalnoj pismenosti učenika (Završni rad)*. Zadar: Odjel za nastavničke studije. URL: <https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd:5634> (pristupljeno: 7. kolovoza 2024.).

MREŽNI IZVORI:

1. Berc, G. (2010). Izazovi suvremenog društva za socijalni rad u obrazovanju. Socijalni rad i borba protiv siromaštva i socijalne isključenosti: profesionalna usmjerenost zaštiti i promicanju ljudskih prava. U: M. Žitnik; Z. Leutar; A. Miljenović (ur.). *Knjiga sažetaka* (str. 123.–123.). Mostar. URL: <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-skup/571107> (pristupljeno: 16. kolovoza 2024.).
2. Berc, G.; Ivelić, I. (2013). Potrebe za socijalnim radnicima kao stručnim suradnicima u školama. U: V. Branica; O. Družić Ljubotina; M. Dumančić; K. Duvančić; M. Kletečki Radović (ur.). *Zbornik sažetaka, 16. – 18. listopada 2013. Tuheljske Toplice VI. simpozij socijalnih radnika; Profesija socijalnog rada: identitet, integritet i realitet* (str. 18.–19). Zagreb: Hrvatsko udruženje socijalnih radnika. URL: <https://www.bib.irb.hr:8443/666061> (pristupljeno: 9. kolovoza 2024.).
3. Capak, K. (2020). *Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika – HBSC 2017/2018*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo. URL: <https://www.hzjz.hr/priopcenja-mediji/medunarodno-istrazivanje-o-zdravstvenom-ponasanju-ucenika-hbsc-2017-2018/> (pristupljeno: 5. kolovoza 2024.).
4. Čekerevac, A. (2020). *Područja primene socijalnog rada I.: Praktikum: socijalni rad u školi*. Beograd. URL: <https://www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/Socijalni-rad-u-%C5%A1koli-praktikum.pdf> (pristupljeno: 11. kolovoza 2024.).
5. Hrvatska udruga socijalnih radnika (HUSR) (2023). *Inicijativa za zapošljavanje socijalnih radnika u hrvatskim školama*. URL: <https://husr.hr/web/wp-content/uploads/2023/05/INICIJATIVA-ZA-ZAPOSLJAVANJE-SOCIJALNIH-RADNIKA.pdf> (pristupljeno: 3. kolovoza 2024.).

6. Huxtable, M. (2013). *A global picture of school social work in 2013*. Online Submission, 1–17. https://www.researchgate.net/publication/337403171_A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013 (pristupljeno: 10. kolovoza 2024.).
7. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Split: Element. URL: <https://www.bib.irb.hr/688647> (pristupljeno: 7. kolovoza 2024.).
8. Miliša, Z. (2012). *Djeca u riziku i rizično ponašanje*. URL: <https://www.dnevno.hr/kolumnisti/djeca-u-riziku-i-rizicno-ponasanje-49838/> (pristupljeno: 12. kolovoza 2024.).
9. Ministarstvo pravosuđa i uprave (2022). *Statistika predmeta povezanih s kaznenim djelima obiteljskog nasilja*. URL: [https://mpudt.gov.hr/UserDocsImages/dokum enti/Strategije,%20planovi,%20izvje%C5%A1%C4%87a/Izvje%C5%A1%C4%87e%20o%20radu%20Povjerenstva%20za%202022.%20go-dinu.pdf](https://mpudt.gov.hr/UserDocsImages/dokum%20enti/Strategije,%20planovi,%20izvje%C5%A1%C4%87a/Izvje%C5%A1%C4%87e%20o%20radu%20Povjerenstva%20za%202022.%20godinu.pdf) (pristupljeno: 12. kolovoza 2024.).
10. Pravobranitelj za djecu (2023). *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu u 2022. godini*. URL: <https://dijete.hr/hr/izvjesca/izvjesca-o-radu-pravobranitelja-za-djecu/> (pristupljeno: 11. kolovoza 2024.).
11. Rak, I. (2019). *Trebamo li socijalne radnike u školi?* URL: <https://mimladi.hr/2019/04/09/treba-mo-li-socijalne-radnike-u-skoli-2/> (pristupljeno: 8. kolovoza 2024.).
12. UNICEF (2011). *Priručnik. Program prevencije vršnjačkog nasilja za sigurno i poticajno okruženje u školama*. URL: [https://www.unicef.org/croatia/media/ 751/file/Za%20sigurno%20i%20poticajno%20okru%C5%BEenje%20u%20%C5%A1kolama%20\(Stop%20nasilju%20me%C4%91u%20djecom\).pdf](https://www.unicef.org/croatia/media/751/file/Za%20sigurno%20i%20poticajno%20okru%C5%BEenje%20u%20%C5%A1kolama%20(Stop%20nasilju%20me%C4%91u%20djecom).pdf) (pristupljeno: 1. kolovoza 2024.).
13. UNICEF (2021). *Podloga za izradu Nacionalnog akcijskog plana za provedbu Europskog jamstva za djecu u Hrvatskoj: Pregled ključnih analiza i preporuka*. URL: [https://www.unicef.org/croatia/media/9926/ file/Policy%20Brief%20-%20EU%20Child%20Guarantee%20in%20Croatia%20-%20CRO.pdf](https://www.unicef.org/croatia/media/9926/file/Policy%20Brief%20-%20EU%20Child%20Guarantee%20in%20Croatia%20-%20CRO.pdf) (pristupljeno: 8. kolovoza 2024.).

Valerija Koprivnjak, Master of Social Work, Intern

Croatian Institute for Social Work, Field Office Osijek

E-mail: koprivnjak.valerija@gmail.com

THE ROLE OF SOCIAL WORKERS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION – THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONALS IN THE AREA OF OSIJEK-BARANJA COUNTY

Abstract

The school is a place that enables the early recognition and prevention of numerous developmental risks of the child and the undertaking of early social interventions that can empower not only the child, but also parents and families at risk, leading to more successful coping with personal, family and social challenges. Social workers are trained to recognise social risks and work with children and families living in poverty and at risk of social exclusion, violence, abuse and neglect. School social work is a specialised field within the profession of social work that is aimed at improving the educational and psychosocial environment in schools, with an emphasis on strengthening relationships between teachers, students and their parents. The purpose of school social work is to provide professional support and help students from families burdened with various economic, social, health, educational and numerous other risks. The paper answers the questions of what challenges professional associates working in elementary schools in Osijek County face in their direct work with children and parents, and what interventions they think should be made by social workers. The goal of the research is to gain a deeper understanding of the problems that children face in their families, personally and/or in the school environment, which professional associates perceive as beyond their responsibility and social workers could address more adequately and provide the necessary support. The methodology used in this research is qualitative. The data are collected through semi-structured interviews and processed using a thematic analysis, which includes the interpretation of the data and their critical review.

Key words: *social work, primary school education, professional associates, challenges, risk factors*

Prof. dr. sc. Vilma Pezelj

Pravni fakultet Sveučilišta u Splitu

E-pošta: vilma.pezelj@pravst.hr

Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper

DOI: <https://doi.org/10.25234/dosd/36685>

NEKA PITANJA PRAVNOG POLOŽAJA ŽENE PREMA CRESKO-OSORSKOM STATUTU IZ 1441. GODINE*

Sažetak

Autorica analizira neka pitanja pravnog položaja žene u srednjovjekovnom Cresko-osorskom statutu iz 1441. godine u širem kontekstu kvarnerskih, dalmatinskih i mletačkih statuta te promišlja u čemu su rješenja statutarnog prava u skladu s glavnim tendencijama u regionalnom okviru, a u čemu su njegove eventualne specifičnosti u statusnom, obiteljskom, imovinskom, kaznenom i procesnom pravu. Glagoljčni tekstovi u arhivu osorske općine pokazuju u kojoj su se mjeri statutarne odredbe primjenjivale u praksi. U statutarnim odredbama vidljivo je blagotvorno prožimanje pravnih kultura rimskog, slavenskog, bizantskog, mletačkog, kanonskog i ostalih pravnih sustava.

Ključne riječi: *Cresko-osorski statut, XV. stoljeće, statutarno pravo, pravni položaj žene*



* Ovaj je rad licenciran pod licencom CC BY-NC 4.0 © autor(i). / This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 license © author(s).

1. UVOD

U komunalnim pravnim poretcima održale su se neke od javnopravnih i privatnopravnih restrikcija prema ženama iz pravnih poredaka ranoga srednjeg vijeka (Dubby i Perrot, 1994, 174; Ennen, 1989, 29; Guerra Medici, 1986, 116; Ketch i Kuhn, 1984, 146).

Cresko-osorski statut normativni je izvor lokalnog prava koji je važio i za Lubenice, Beli, otok Zaglav i druga mjesta na otoku pa se može reći da je važan izvor municipalnog prava za velik dio Kvarnera.¹ Velik broj odredaba posvećuje pravnom položaju žene, pa se već u čl. 2. Statuta, među pravnim presumpcijama nekoliko njih odnosi na pravni položaj žene (COS I, 2). Ostale se odredbe nalaze na različitim mjestima diljem Statuta. Sastoji se od četiriju knjiga i 293 članka: I. knjiga (odredbe 1.–46.), II. knjiga (odredbe 47.–158.), III. knjiga (odredbe 159.–232.) i IV. knjiga (odredbe 233.–293.). Na stariju nesačuvanu inačicu Statuta ukazuje se u literaturi, a sam Statut katkad se izrijeком poziva na stare odredbe (Beuc, 1953, 61; Karbić i Karbić, 2013, 75). U preambuli Statuta donositelj knez Jakov Dolfin upućuje na vrlo široku analogiju (COS I, 1).

2. STATUSNO PRAVO

Statutarni propisi primjenjivali su se na sve otočane bez obzira na spol i dob te društveni položaj i vjeru. Početak pravne sposobnosti može se odrediti iz presumpcije *iuris et de iure* prema kojoj je *nasciturus* zaštićen u nasljednom pravu (COS I, 2; vidi više: Beuc, 1953, 127). Muške i ženske osobe stječu procesnu sposobnost i sposobnost za sklapanje ugovora s 14 godina (COS I, 24), ali ako su i dalje u očinskoj vlasti ne mogu stvarati obveze. Kći u vlasti oca ne može se obvezati (COS I, 126), a udane žene u vlasti muža ne mogu otuđiti svoju imovinu ni u slučaju da se muž suglasi, osim u slučaju posljednje raspoložbe (COS II, 125).

U dalmatinskoj pravnoj regiji udana žena bila je ograničeno poslovno sposobna (Margetić, 1996a, 180; Roberti, 1935, 136). U vezi s tim pitanjem dalmatinski statuti bitno se razlikuju od rimsko-bizantskog i mletačkog prava i nalikuju karakteristikama langobardskog prava, što je razumljivo uzme li se u obzir vremenska i prostorna blizina starohrvatskog i langobardskog prava na koju je i dosad u literaturi ukazivana pozornost (vidi više u: Margetić, 1996a, 180).²

¹ Odredbe Cresko-osorskog statuta (u nastavku: COS) i Vinodolskog zakona preuzete su iz: Margetić, 2012.

O donošenju Statuta vidi više: Imamović, 1987, 62.

² Žena u langobardskom pravu nije mogla sklapati pravne poslove bez suglasnosti zastupnika, *adiutora*. Margetić (1978, 36) smatra da je bila riječ o institutu koji je na naša područja prodro s područja

Ograničenu pravnu i djelatnu sposobnost imale su sluge i služavke koje se bile u vlasti patrona. Oni se nisu mogli obvezati, njihova je obveza bila bez pravnog učinka (COS II, 127). Oni ne smiju otići od gospodara (COS II, 128), niti ih se smije odvoditi izvan otoka (COS II, 132).³

Osim navedenih slučajeva, ograničena djelatna sposobnost zasnivala se na starosti, zdravlju i spolu. Ako bi nakon smrti netko ostavio nedorasle osobe ne odredivši im tutora, tada je knez određivao jednoga od rođaka, ili, ako takvih nema, treću osobu. Tutori su bili dužni sačiniti javni inventar pupilarne imovine i položiti zakletvu da će njome korisno upravljati. Bez sačinjenog inventara tutor nije mogao stupiti na dužnost tutora. Tutori su ovlašteni zastupati maloljetne u svim parnicama (COS II, 91–95).

Umobolnim se osobama postavljaju skrbnici – kuratori, koji imaju slična prava kao tutori, ali njihova dužnost traje dok šticenici ne ozdrave. Maloumni i umobolni ne mogu otuđivati svoju imovinu dok ne dokažu da su zdravog razuma (COS II, 96; vidi više: Beuc, 1953, 132).

Duhovne su osobe spadale pod crkvenu jurisdikciju (Imamović 1987, 130). Osobe koje su ušle u samostan i položile zavjete nisu mogle oporučiti ni naslijediti oca koji je umro bez oporuke (COS II, 70). Redovnice nisu mogle naslijediti imovinu (COS II, 71), ali su mogle obnašati dužnost oporučnog izvršitelja u skladu s odredbama Statuta (COS II, 72).

3. OBITELJSKO PRAVO

Brakovi su se sklapali u crkvi prema crkvenim propisima (Košuta, 1953, 175; vidi više: Lachner, 2023), a svjetovna vlast nije odlučivala o valjanosti braka, već isključivo o pitanjima bračnog imovinskog prava (Beuc, 1953, 130). Pravovaljani se brak u Statutu naziva *zakoniti brak* (lat. *legitimo matrimonio*), a djeca iz takvoga braka *zakonitom djecom*. Djeca rođena prije sklapanja braka postaju zakonita sklapanjem pravovaljanog braka roditelja (COS II, 69).

Zaruke i brak sklapali su se uz privolu ženinih roditelja, a ako nje nije bilo, kći je mogla biti izuzeta od nasljeđivanja roditelja, a zaručnik, odnosno suprug bio je dužan platiti kaznu od 200 lira, od kojih je polovica pripadala djevojčinih roditeljima (COS II, 148). Ako kći ili sin uz privolu roditelja obećaju sklapanje braka, a ne izvrše obećanje,

talijanske obale, a dijelom preko hrvatskog prava stare hrvatske narodne države koje je nalikovalo langobardskom pravu. Vidi više: Kasap, 2022, 73.

³ Prema odredbama Hvarskog statuta (V., 39) za odvođenje tuđih slugu (služavki) od gospodara (gospodarice) izvan Hvara ili distrikta kazna je bila 25 libara komuni i uz to gospodaru(ici) platiti sve na što prisegne. Vidi više: Pezelj, 2024.

plaćaju kaznu od 200 lira i osuđuju se na zatvorsku kaznu od šest mjeseci (COS III, 205; vidi više: Beuc, 1953, 130).

Miraz i uzmirazje uređuju odredbe 3.–36. I. knjige. Miraz je imovina koju je žena donijela u brak (Košuta, 1953, 174). Žena je ostajala vlasnik miraza, ali ga nije mogla otuđiti ni uz privolu muža, osim za slučaj oporučne raspoložbe (COS II, 125). Žena je bila i vlasnik imovine koju je dobila od muža, odnosno njegovih roditelja pri stupanju u brak – uzmirazje (lat. *contradotta*). Suprug jamči ženi za miraz i uzmirazje čitavom svojom imovinom te je žena preferirana pred svim vjerovnicima. Žena izuzima iz muževe imovine miraz i uzmirazje, a ostatak ostaje vjerovnicima, uz iznimku dugova zbog liječenja, pokopa i najma za stan (COS II, 34). Umre li suprug, žena ima pravo na svoj miraz i uzmirazje, a ako ne može uslijediti isplata miraza i uzmirazja, žena ima pravo uživati muževu imovinu dok uživanjem te imovine ne naplati vrijednost miraza i uzmirazja (COS II, 36).

Ako bi žena bila osuđena zbog preljuba presudom crkvenog suda na rastavu od muža, ne može tražiti natrag miraz pred svjetovnim sudom, ali ako je suprug primi natrag u kuću te s njom nastavi živjeti, dužan joj je vratiti *dos* kakav je bio prije rastave (COS II, 73).

Značajna je odredba Statuta novijeg porijekla prema kojoj u slučaju smrti muža žena ima pravo na svoj miraz i četvrtinu imovine pokojnoga muža i obratno: umre li žena, muž ima pravo na četvrtinu ženine imovine (COS II, 146). Počini li preljub, žena gubi miraz i pravo na četvrtinu (COS II, 147). Prema Beucu (1953, 131), uzmirazje je zamijenjeno četvrtinom muževe imovine. Prema pravnoj presumpciji iz čl. 2. predmnijeva se da je sve što žena posjeduje za vrijeme braka porijeklom muževa imovina. Odnos muža prema mirazu i uzmirazju odnos je mandatara, a bračnoimovinski režim, režim je razlučenih dobara (Beuc, 1953, 131). Svaki supružnik oporučno je raspolagao svojom imovinom. Uživanje imovina u braku je zajedničko, a uprava je pripadala mužu. Statuti Raba (II, 14)⁴ i Paga (V, 44)⁵ izričito predviđaju zajednicu stečene imovine, dok se većina ostalih statuta na različite načine približava idejama bračne zajednice dobara.

Žena i djeca bili su u vlasti muža (COS II, 126). Sve što su žena (osim miraza i uzmirazja) i djeca stekli, išlo je u korist muževe imovine. Djeca u vlasti oca nisu mogla

⁴ Na Rabu je postojala imovinska zajednica ograničena na stečena dobra samo ako je žena unijela u brak bilo kakvu imovinu ili ako oboje u trenutku sklapanja nisu ništa posjedovali. Valja naglasiti da je staro pravo Raba poznavalo univerzalnu zajednicu. Vidi više: Pezelj, 2011, 73; Margetić, 1996b, 254. Nakon što je univerzalna zajednica evoluirala u zajednicu stečenih dobara, u takvom je obliku izvršila utjecaj na Paški statut, kraj osorskog prava koje je također imalo utjecaja na paški pravni sustav. Vlasništvo nad otokom Pagom naizmjenično je pripadalo Rabljanima i osorskim knezovima. Usp. Barbarić i Marković, 1998, 37/75, 38/74, 40/77, 55/94 (kod navođenja isprava, prvo je naveden broj isprave, pa potom broj stranice).

⁵ Na Pagu žena ima pravo na stečena dobra ako je ušla u brak bez miraza i ako u braku nije bilo djece. Vidi više: Pezelj, 2010, 168. Odredbe Paškog statuta preuzete su iz: Čepulo, 2011.

stvarati obveze, a kada su se javnom ispravom emancipirali, postali su *sui iuris*. Emancipacija kćeri uslijedila je sklapanjem braka, a sinova posebnim očitovanjem oca pred kneževom vlašću. Otac nije mogao sina oporukom obvezati na neku činidbu, neovisno o tome je li sin imao svoj dio od očevine ili ne (COS I, 37).

4. STVARNO PRAVO

Creski statut uređuje pravo prvokupa između roditelja i djece. Ako bi otac ili majka prodavali nekretninu, pravo prvokupa pripada sinu, odnosno sinovima, a ako njih nema ili se ne žele poslužiti svojim pravom, to pravo pripada kćerima. Ako otac ili majka nemaju kćeri ili se one ne posluže svojim pravom, dolaze na red rođaci s time da su bliži preferirani nad daljima (Beuc, 1953, 134). Ako bi sin ili kći prodavali nekretninu, očevo je pravo prvokupa preferirano pred svim ostalim. Ako otac ne želi kupiti, pravo prvokupa pripada majci, nakon nje bratu ili sestri te poslije rođacima prodavatelja, s time da bliže srodstvo ima prednost pred daljim. Ako nema rođaka ili oni ne iskoriste svoje pravo, pravo prvokupa pripada susjedima s time da su preferirani oni čije je zemljište bliže onom koje se prodaje (COS II, 80; Beuc, 1953, 135).

Pravo prvokupa nije se primjenjivalo ako je riječ bila o darovanju ili zamjeni, s time da su i u tom slučaju bile određene *stride* (javni proglesi), ali ne radi prava prvokupa nego zbog zaštite vjerovnika, kako bi mogli staviti prigovor. Ta odredba je važila samo za nekretnine (COS II, 79).

5. OBVEZNO PRAVO

U gospodarskom životu grada Creski statut spominje krčmarice u odredbi prema kojoj se onima koji prodaju na malo vjeruje na prisegu do pet malih soldina, odnosno manje ili više prema procjeni suca (COS I, 42; vidi više: Heka, 2020, 547).

6. NASLJEDNO PRAVO

Statut razlikuje testamentarno i intestatno nasljeđivanje, tj. na osnovi oporuke ili Statuta. Aktivnu testamentifikaciju osobe stječu s navršених 14 godina ako nisu duševno bolesne, a spol i društveni položaj na nju nisu utjecali. U listopadu 1667. godine Gašpara, kći pokojnoga Antića zove popa Matija Kožulića da napiše *testament inbrevijarijo*. Kuću i vrt ostavlja majci (Košuta, 1953, 47, 194). Dana 6. studenoga 1667. godine u Nerezinama Martina, udovica Antića Jafića, potvrđuje oporuku svoje kćeri Gašpare i sastavlja svoju oporuku kojom polovicu spomenute kuće ostavlja fratru Frančisku, a drugu polovicu nećacima Matiću i Jakovu (Košuta, 1953, 48, 194–195).

Pasivnu testamentifikaciju imale su osobe bez obzira na dob, spol i društveni položaj. U čl. 2. prisutna je pravna presumpcija ako su otac ili majka odredili nasljednicima svoju djecu, a majka je bila trudna, da je i *nasciturus* nasljednik. Nezakonita djeca mogla su naslijediti samo ako je otac naknadno sklopio zakoniti brak (COS II, 69; vidi više: Kasap, 2022, 64).

6.1. OPORUČNO NASLJEĐIVANJE

Primjena oporuke u nasljeđivanju bila je sve do 12. stoljeća ograničena zbog dominacije obiteljskog vlasništva te se može kazati da je prevladavalo zakonsko nasljeđivanje (Besta, 1961, 9; Calasso, 1954, 257; Leicht, 1943, 169).

Stariji, opći tip nasljeđivanja u srednjovjekovnim dalmatinskim komunama bio je usmjeren na pravo ostaviteljevih muških potomaka da preuzmu očevu ostavinu nakon njegove smrti.

Komunalno nasljedno pravo odražavalo je različite utjecaje, među kojima u početku i rimske. Nove privredne i društvene okolnosti uzrokovale su veće odstupanje od rimskih normi na ovom području. Osnovna je svrha nasljednopravnih odredbi dalmatinskih statuta bila osigurati cjelovitost imovine. Većina statuta priznaje jednaka prava muškim i ženskim nasljednicima (zadarski, šibenski, paški, brački, hvarski). Dubrovački statut ističe prvenstvo muških nasljednika.⁶ Oporučno nasljeđivanje bilo je ograničeno institutom obiteljskog vlasništva, osobito na Rabu, Braču, Hvaru i Korčuli. Noviji statuti odobravaju raspolaganje za slučaj smrti ne samo za pobožne svrhe, već i u korist bilo koje osobe npr. Šibenski statut (IV, 64)⁷ i Paški statut (IV, 48) koji dopuštaju ostavitelju da slobodno raspolaze polovicom svoje imovine (vidi više: Čepulo, 2011, 73).

Creski statut (II, 57) pravi razliku između prave oporuke i zabilješke o posljednjoj volji, koju naziva *breviarij* (lat. *breviario*) (COS II, 58; vidi više: Margetić, 1996a, 150-151; Beuc, 1953, 141).

U Statutu je sačuvana odredba starog creskog prava prema kojoj je jasno da otac i majka, kad je riječ o obiteljskoj imovini, nisu mogli razbaštiniti svoju djecu. Bili su ovlašteni slobodno raspolagati samo imovinom koju su stekli svojim trudom ili kao što to Statut navodi, drugačije. Novom je odredbom uveden koncept individualnog vlasništva imovine, tj. raspolaganja po volji ostavitelja do visine nužnog prava nasljednika, tj. dvije trećine imovine (COS II, 66; vidi više: Kasap, 2022, 65). Ženini nasljednici mogu sudskom presudom osigurati sebi miraz umrle, a žena ima prednost pred svim vjerovnicima

⁶ Odredbe Dubrovačkog statuta preuzete su iz: Križman i Kolanović, 1990.

⁷ Odredbe Šibenskog statuta preuzete su iz: Herkov, 1982.

pokojnog muža kada traži svoj miraz i uzmirazje, osim ako je riječ o potraživanjima za liječenje pokojnog, za njegov pokop i najam za stan (COS I, 34).

Ako oporučitelj oporuci imovinu sinu, a ako on umre bez nasljednika da ostavina pripadne oporučiteljevoj kćeri, tada umre li kći prije sina i ostavi iza sebe djecu, a potom umre i oporučitelj sin, njezina djeca nemaju nikakva prava na ostavinu oporučiteljeva sina. Ovo se načelo Creskog statuta primjenjivalo kod sličnih slučajeva i prema ostalim rođacima, a riječ je o načelu oporučne supstitucije.

6.1.1. Oporučni izvršitelj

Ostavitelji su obično oporukom imenovali oporučne izvršitelje koji su provodili ostaviteljevu volju. Statut navodi da izvršitelji oporuke nisu mogli biti redovnici i redovnice nakon polaganja zavjeta (COS II, 64). Ipak, u nastavku odredbe stoji da su opati, opatice, priori i priorice mogli vršiti funkciju izvršitelja posljednje volje čak i nakon što su položili zavjete. Izvršiteljice posljednje volje mogle su biti i žene, a veći se značaj i povjerenje pri sastavljanju privatno-pravnih isprava davao osobama zaređenim redovničkim životom (Kasap, 2022, 68).

6.1.2. Legati

Ako bi netko svoju suprugu u oporuci imenovao ženom i gospodaricom (lat. *domna et domina*) u svojoj kući, to bi značilo da je udovica imala pravo na prehranu i odjeću sukladno imovinskom statusu ostavitelja dok je živjela u čistoći udovištva (COS II, 62; vidi više: Košuta, 1953, 20/180, 26/183, 50/195).

Za razliku od slične odredbe mletačkog Tiepolova statuta iz 1242. godine (IV, 60), prema Cresko-osorskom statutu nema ograničenja na godinu i jedan dan (vidi više: Kasap, 2022, 73).

6.2. NEOPORUČNO NASLJEĐIVANJE

Ako ostavitelj umre bez oporuke, ostavina se dijeli na osnovi sljedećeg propisa Statuta: prvo se pozivaju descendent, potom ascendent pa kolaterali, a ako ni njih nema, postupa se prema običaju otoka (COS II, 67). Nasljeđivanje žena koje umru bez oporuke obavljalo se na isti način kao i nasljeđivanje muških osoba (COS II, 68).

Oni koji su ušli u samostan i položili zavjete nisu mogli oporučivati, nego se njihova imovina nasljeđivala *ab intestato*. Samostanu je pripadao dio od pokretnina koji bi pripadao jednom sinu. Ako ostavitelj nije imao descendenata ni njihove djece bez obzira na spol, ne-

kretnine su pripadale samostanu. Redovnik ili redovnica nisu mogli naslijediti ako su položili zavjete za slučaj da im je otac umro bez oporuke a ostavio je djecu bez obzira na spol ili njihove descendente, brata ili njegove descendente (COS II, 71; vidi više: Beuc, 1953, 143).

Nasljeđivanje bračnih drugova primjenjuje se ako ostavitelj nema nasljednika. Preživjeli bračni drug nasljeđuje četvrtinu ostavine umrloga. Udovica uz navedeno dobiva i svoj miraz (COS II, 146). Ako ostavitelj ima descendente te oporukom odredi ženu da bude *Donna e Madonna in casa sua*, znači da udovica ima pravo, osim onoga što ostaje u kući, samo na onaj dio koji joj je potreban za život i odijevanje dok ostaje neporočna udovica (COS II, 62; vidi više: Beuc, 1953, 144; Bartulović i Ignjatović, 2017, 1). Ostavina bez oporuke i nasljednika pripadala je komuni (COS II, 76).

Na Cresu (COS II, 67; vidi više: Margetić, 1996a, 157–158), Rijeci (Riječki statut II, 34),⁸ Krku (Krčki statut II, 80(2)) i Rabu (Rapski statut II, 5 i 10) vladalo je načelo izjednačenosti muških i ženskih descendenata u slučaju neoporučnog nasljeđivanja. Na Cresu je sačuvana rimska ideja jedinstvenosti ostavinske mase, kao i prednost muškarca pred ženama u skladu s langobardsko-franačkim koncepcijama, prema uzoru na mletačko pravo (COS II, 67). Sestre ostavitelja pozivane su na nasljedstvo tek ako nije bilo oca, djeda po ocu itd. te braće i njihove djece (vidi više: Margetić, 1996a, 163–164).

Neoporučno nasljeđivanje daljnjih rođaka regulirano je u Rapskom (II, 17) i Riječkom (II, 34) statutu prema načelu *paterna paternis, materna maternis*. Prema odredbi Cresko-osorskog statuta (II, 67) (prema uzoru na sličnu odredbu Mletačkog statuta J. Tiepola iz 1242, IV, 27), nasljeđuje se *po običajima otoka*. Krčki statut (II, 80, 2) sadrži odredbu prema kojoj prednost imaju muški ascendenti povezani s ostaviteljem muškom lozom (vidi više: Margetić, 1996a, 165).

6.3. NUŽNO NASLJEDNO PRAVO

U Cresko-osorskom statutu (COS II, 66; vidi više: Beuc, 1953, 142) sačuvana je stara odredba prema kojoj je na tom otoku ranije ostavitelj mogao slobodno oporučiti stečenu imovinu, dok ga u ostalome nasljeđuju djeca. U vezi s očevinom koju je ostavitelj naslijedio od svojih predaka, takve slobode nije bilo, što znači da se i na Cresu sačuvao pojam obiteljske imovine. Ipak, sačuvani Statut odobrava roditelju slobodno raspolaganje trećinom imovine. Time je uvedeno čisto individualno vlasništvo, a ujedno i nužno nasljedno pravo djece u visini od dvije trećine ostavštine. Kao primjer može se uzeti zapis od 14. lipnja 1761. godine kada Ivan Krivičić dijeli svoju imovinu na tri dijela: dva dijela ostavlja svojim kćerima Jakovi i Mikulini, svakoj po trećinu, dok trećim dijelom raspolaže za svoju dušu (Košuta, 1953, 62/203.).

⁸ Odredbe Riječkog statuta preuzete su iz: Herkov, 1948.

Ujedno su u Cresko-osorskom statutu (III, 231) nabrojeni i razlozi zbog kojih je roditelj mogao isključiti iz nasljedstva nedostojno dijete: razlozi su preuzeti iz Justinijanove Novele 115.⁹ U Rapskom statutu (II, 10) za takve je slučajeve preuzeto mletačko pravo prema kojem je otac mogao sinu oduzeti nasljedno pravo zbog zlostavljanja oca i stupanja u brak protiv volje roditelja. U Krčkom statutu (II, 68 (10)) tome je dodano i neuzdržavanje ostarjelih roditelja (vidi više: Margetić, 1996a, 166).

7. KAZNENO PRAVO

Cresko-osorski statut spominje kaznena djela u svezi sa ženama i to: preljub, trovanje, silovanje, upućivanje ružnih riječi osobi dobra glasa, zbacivanje pokrivala s glave, krađu te obrezivanje krivotvorenog novca.

7.1. PRELJUB

Kazneno djelo preljuba regulira se u svim knjigama Statuta (I, 2; II, 147; III, 204), osim u IV. knjizi koja nosi naslov *O zločinima*. Prema prisilnoj predmnjevi iz čl. 2. kada bi se netko, optužen za preljub branio rekavši da je srodnik žene i da je može uzeti za suprugu, predmnijeva se da je on počinio preljub s njom i ne dopušta se dokazivanje protivnoga (COS I, 2).

Statut kažnjava udane žene koje počine preljub gubitkom svih dobara u korist muža. Muškarac koji počinio preljub s udanom ženom, kažnjava se s 50 libara i kaznom zatvora od šest mjeseci. Uz to ga je knez ovlašten kazniti uzimajući u obzir okolnosti počinjenoga s obzirom na tužbu supruge ili njegovih rođaka (COS II, 147).

Udovica koja počinio preljub gubi sva dobra pokojnog muža u korist njegovih najbližih rođaka. Istom odredbom kažnjavaju se svodnici ili svodnice i to prvi put šibanjem, žigosanjem lica, čela, oba obraza i doživotnim protjerivanjem s otoka. U slučaju povratka na otok kazna se ponavlja (COS, III, 204).

Rapski statut u gl. 12. predviđa, uz gubitak dobara, istjerivanje iz kuće supruge, a Splitski protjerivanje iz grada.¹⁰ Zadarski statut predviđa mogućnost uskrate pravne zaštite za preljubnicu koja bi pokrenula parnicu za povrat miraza (Zadarski statut, III, 94; vidi više: Radić, 2008, 350).¹¹ Najdetaljnije regulira preljub Statut grada Bala u čak šest

⁹ O razlozima isključivanja iz nasljedstva prema Poljičkom statutu te komparativno i sličnostima s rješenjima Cresko-osorskog statuta, vidi više: Pezelj, 2024, 191.

¹⁰ Odredbe Splitskog statuta preuzete su iz: Cvitanić, 1998.

¹¹ Odredbe Zadarskog statuta preuzete su iz: Križman i Kolanović, 1997.

odredbi. Najstrože kažnjavanje preljuba, čak i za muškarca propisuje Mošćenički statut (vidi više: Grozdanić i Rittossa, 2011, 44).

7.2. TROVANJE

Kod nekih kaznenih djela žene se ne osuđuju na iste kazne kao muškarci (Beuc, 1953, 152). Kazna za trovanje nekom stvari, napitkom ili pripremljenim travama razlikuje se prema spolu i posljedici koju je proizvelo trovanje. Trovaču se odsijeca ruka, a trovačici nos i dojka. U slučaju smrti otrovanog, predviđeno je spaljivanje za oboje (COS IV, 276). Ta odredba nalikuje odredbi iz čl. 59. Vinodolskog zakona koji za trovateljice predviđa novčanu kaznu od 100 libara, a spaljivanje u slučaju nemogućnosti plaćanja kazne (vidi više: Milotić i Milotić, 2022, 59–69; Jovanović i Trstenjak, 2018, 55; Margetić, 1996b, 249).

Rapski protostatut iz 1234. godine određuje postupanje sa ženom koja priprema otrovne trave, određujući da se ne može očistiti ni željezom, tj. nošenjem usijanog željeza (Božji sud), pa ako otrovani umre, trovačica se spaljuje na lomači (Milović i Milović Karić, 2005, 40).

U statutima postoje sličnosti i razlike u definiranju zločina čarobnjaštva i vještičarenja, a različite su i kazne za navedene zločine (vidi više: Grozdanić i Rittossa, 2011, 74 i dalje). Dok većina statuta određuje kazne za *herbariae* (Splitski statut, IV, 87; Trogirski statut, II, 26;¹² Skradinski, 76;¹³ Rapski statut IV, 51;¹⁴ Hvarski statut III, 10;¹⁵ Kotorski statut, 101¹⁶), samo Korčulanski statut (cap. XVII;¹⁷ vidi više: Redep, 1989, 237–249) i Dubrovački statut (IV, 7) pobliže određuju njegov sadržaj.

7.3. SILOVANJE

Za kazneno djelo silovanja propisana je smrtna kazna odsijecanjem glave, osim ako dođe do sklapanja braka s počiniteljem silovanja (uz dozvolu roditelja, braće ili nećaka) kada počinitelj plaća sto malih libara, od kojih polovica ide općini, a polovica rođaku

¹² Odredbe Trogirskog statuta preuzete su iz: Berket, 1988.

¹³ Odredbe Skradinskog statuta preuzete su iz: Birin, 2002.

¹⁴ Odredbe Rapskog statuta preuzete su iz: Margetić i Strčić, 2004.

¹⁵ Odredbe Hvarskog statuta preuzete su iz: Cvitanić, 1991.

¹⁶ Odredbe Kotorskog statuta preuzete su iz: Antović, 2009.

¹⁷ Odredbe Korčulanskog statuta preuzete su iz: Cvitanić, 2002.

koji je stvar prijavio. Pomoćnik kod silovanja, muško ili žensko, kažnjava se prema procjeni od strane vlasti prema vrsti kaznenog djela (COS IV, 288).

Kod kaznenog djela silovanja prožimaju se elementi prava, morala, socijalne pravde i nastojanja ublažavanju posljedica. Često se kazna mogla izbjeći zaključenjem braka između počinitelja i žrtve, čime se umanjuju posljedice kaznenog djela (vidi više: Grozdanić i Rittossa, 2011, 53; Bartulović i sur., 2018, 1091).

Silovanje je jedan od učestalih vidova kriminala u komunalnim društvima. Skradinski ga statut (cap. 92) naziva *primum maleficium post omicidium*, a zbog napada na temelje komunalnog života strogo ga sankcioniraju svi dalmatinski statuti (Jaramaz Reskušić, 1996, 53; Heršak, 1989, 195–212). Zanimljivo je da kazneno djelo silovanja Zadarski statut ne normira, a Paški statut ne normira ga u VI. knjizi, nego u Paškom kaznenom statutu iz 1462. godine (Čepulo, 2011, 100). Rapski statut (IV, 66, 67) kod kaznenog djela silovanja vrlo lijepo ilustrira društvene odnose. Silovanje žene *bonae qualitatis* kažnjava se sa 100 perpera (polovica općini, polovica silovanoj) i progonstvom od jedne godine, dok se silovanje bludnice ili služavke kažnjava s dvanaest perpera, a bludnice u javnoj kući sa šest perpera. Ako silovatelj ne može platiti, u prvom će mu se slučaju iskopati oba oka, u drugome siječe mu se desna šaka, a u trećem se bičuje i označava žigom (vidi više: Margetić, 1996b, 261).

Vinodolski zakon u čl. 56. za silovanje i pokušaj silovanja propisuje visoku novčanu kaznu od 50 libara (oko 25 dukata) knezu i oštećenju (ako se s njome drugačije ne nagodi), dok ostale kvarnerske i dalmatinske komune propisuju mogućnost smrtne kazne i izгона. Vinodolski zakon ne pravi razliku s obzirom na društveni položaj i obiteljski status silovane žene.

7.4. UPUĆIVANJE RUŽNIH RIJEČI OSOBI DOBRA GLASA

Upućivanje ružnih riječi osobi dobra glasa kažnjava se s dvanaest bizanata od kojih šest ide oštećenome, a šest općini. Pretpostavlja se da je uvreda izrečena pred osobom (COS IV, 289).

Kod ovih je kaznenih djela riječ o namjernim povredama tuđe časti i ugleda uvredljivim riječima. Kod određivanja kazne za uvredu neki statuti ne prave razlike između staleške pripadnosti počinitelja djela, kao npr. Trogirski (II, 6), za razliku od primjerice Splitskog (IV, 12), Bračkog (III, 33),¹⁸ Hvarskog (III, 38) i Skradinskog (cap. 20) statuta koji stalešku pripadnost uzimaju u obzir. Jedan od statuta koji normira delikt uvrede i tučnjave između žena jest Statut Korčule (cap. 189).

¹⁸ Odredbe Bračkog statuta preuzete su iz: Cvitanić, 2006.

7.5. ZBACIVANJE POKRIVALA S GLAVE

Za zbacivanje pokrivala (marame/rupca ili vela) s glave žene dobra glasa kazna je dvanaest bizanata od kojih šest pripada općini, a drugih šest uvrijeđenoj. Ako je maramu zbacila žena ženi dobra glasa kazna je tri bizanata, od kojih dva pripadaju općini, a jedan uvrijeđenoj (COS IV, 290). U oba slučaja dovoljno je dokazati jednim svjedokom.

Prema Vinodolskom zakonu (cap. 27) vrlo je visoka kazna za zbacivanje pokrivala s glave i razlikuje se ovisno o spolu počinitelja. Ako je počinitelj muškarac, dužan je platiti 50 libara, od čega dvije libre idu knezu, a 48 libara oštećenoj ženi (vidi više: Novak, 2009, 315). Ako je počinitelj žena, kažnjava se kaznom od dvije libre dvoru, a oštećenoj je dužna dvije ovce. Ako nema svjedoka kaznenog djela, optužena se može osloboditi polaganjem zakletve u svoju nevinost (vidi više: Novak, 2009, 332).

7.6. KRAĐA

Kaznenom djelu krađe posvećeni su čl. 261.–266. IV. knjige Cresko-osorskog statuta. Za kažnjavanje krađe opisane u čl. 261. i 262. (vrijednost stvari od jednog soldina do 50 libara te od 50 do 60 libara) ne pravi se razlika u kažnjavanju glede spola počinitelja, a za krađu u vrijednosti stvari navedenoj u čl. 263.–266. kazna se razlikuje prema vrijednosti stvari i spolu počinitelja. Najmanji iznos za koji je predviđena kazna prema spolu počinitelja jest 60 do 70 libara, a kažnjava se nadoknadom štete vlasniku i odsijecanjem desne ruke ako je riječ o muškarcu, a nadoknadom štete, odsijecanjem dojke i šibanjem na trgu ako je riječ o ženi (COS IV, 263). Ako je vrijednost ukradene stvari 70 do 80 libara, muško se kažnjava odsijecanjem ruke od ramena i vađenjem oka uz povrat stvari vlasniku, a žena se kažnjava odsijecanjem nosa i dojke te dvostrukim šibanjem oko glavnog trga uz nadoknadu štete vlasniku (COS IV, 264). Za krađu stvari vrijedne 80 do 90 libara za muškarca propisano je odsijecanje ruke i vađenje oba oka uz nadoknadu štete vlasniku, a za ženu odsijecanje nosa i dojke uz nadoknadu štete vlasniku (COS IV, 265). Ako je vrijednost ukradene stvari iznad 90 libara, kazna za muškog počinitelja je vješanje uz nadoknadu vlasniku iz imovine kradljivca. Žena se kažnjava smrtnom kaznom odsijecanjem glave uz nadoknadu vrijednosti stvari iz njezine imovine prema prisezi vlasnika ukradene stvari (COS IV, 266).

7.7. OBREZIVANJE KRIVOTVORENOG NOVCA

Cresko-osorski statut kažnjava obrezivanje krivotvorenog novca i to muške počinitelje odsijecanjem desne ruke i vađenjem oka a žene počiniteljice odsijecanjem nosa, dojke i jednog uha (COS IV, 279).

8. PROCESNO PRAVO

Procesna sposobnost stjecala se prema Cresko-osorskom statutu s 14 godina (COS I, 24). Laici nisu odgovarali pred crkvenim sudovima, pod prijetnjom kazne od tri bi-zanata (COS I, 6).

Bračni sporovi rješavani su pred crkvenim sudom, osim imovinskih bračnih sporova koje su rješavali komunalni sudovi. Svjetovna vlast nije odlučivala o valjanosti braka, nego samo o bračnim imovinskim sporovima (COS II, 73; vidi više: Beuc, 1953, 130).

Cresko-osorski statut poznaje uskratu pravne zaštite u nekoliko slučajeva. Žena koja je zbog preljuba presudom crkvena suda rastavljena, ne može pokrenuti spor protiv muža o svom ženidbenom daru. Ako je ženu muž nakon rastave primio, a njezin se miraz može utvrditi, miraz joj se vraća u stanje prije rastave (COS II, 7; vidi više: Radić, 2008, 350).

Muž nije mogao povesti postupak za novac koji mu je žena ostavila zapisom. Ako žena sa zapisom ostavi mužu novac, o iznosu zapisa ne može se pokrenuti postupak, već samo od ostatka pa zapis ostaje *pleno iure* kod muža (COS II, 64).

Osim presuda donesenih u redovitom ili skraćenom (sumarnom) postupku (COS III, 213), postojale su, tzv. arbitražne presude dobrih ljudi koje su donosili arbitri u postupku ili pitanju među srođnicima. U parnicama među rođacima do trećega stupnja uključivo, nije rješavao redovni sud, nego arbitri koje su stranke same izabrale na osnovi nagodbe da će spor riješiti arbitrarnim putem. Protiv takve presude nije se mogla izjaviti žalba. Postupak se vodio sumarno (dva mjeseca), a presudu donesenu po arbitrima knez je bio dužan potvrditi i dati na izvršenje (COS III, 217).

9. ZAKLJUČAK

Velik broj odredaba Cresko-osorskog statuta posvećen je položaju žene. Statutarni propisi primjenjivali su se na sve otočane bez obzira na spol. Početak pravne sposobnosti može se odrediti iz presumpcije *iuris et de iure* prema kojoj je *nasciturus* zaštićen u nasljednom pravu. Osobe obaju spolova stječu procesnu sposobnost i sposobnost za skla-panje ugovora s 14 godina, ali ako su i dalje u očinskoj vlasti, ne mogu stvarati obveze. Kći u vlasti oca ne može se obvezati, a udane žene u vlasti muža ne mogu otuđiti svoju imovinu ni ako je muž suglasan, osim u slučaju posljednje raspoložbe.

Ograničenu pravnu i djelatnu sposobnost imale su sluge i služavke koji su bili u vlasti patrona. Duhovne osobe spadale su pod crkvenu jurisdikciju. Redovnice nisu mogle naslijediti imovinu, ali su mogle obnašati dužnost oporučne izvršiteljice u skladu s odredbama Statuta.

Zaruke i brak sklapali su se uz privolu ženinih roditelja, a ako nje nije bilo, kći je mogla biti izuzeta od nasljeđivanja roditelja, a zaručnik odnosno suprug bio je dužan platiti novčanu kaznu, od koje je polovica pripadala djevojčinih roditeljima. Ako kći ili sin uz privolu roditelja obećaju sklapanje braka, a ne izvrše obećanje, osuđuju se na novčanu i zatvorsku kaznu. Žena je ostajala vlasnik miraza, ali ga nije mogla otuđiti ni uz privolu muža, osim za slučaj oporučne raspoložbe. Žena je bila i vlasnik imovine koju je dobila od muža, odnosno njegovih roditelja pri stupanju u brak – uzmirazje (lat. *contradotta*). Suprug jamči ženi za miraz i uzmirazje čitavom svojom imovinom te je žena preferirana pred svim vjerovnicima. Žena izuzima iz muževe imovine miraz i uzmirazje, a ostatak ostaje vjerovnicima uz iznimku dugova zbog liječenja, pokopa i najma za stan.

Cresko-osorski statut uređuje pravo prvokupa između roditelja i djece. Ako bi otac ili majka prodavali nekretninu, pravo prvokupa pripada sinu odnosno sinovima, a ako njih nema ili se ne žele poslužiti svojim pravom, to pravo pripada kćerima. Ako bi sin ili kći prodavali nekretninu, očevo je pravo prvokupa preferirano pred svim ostalim. U slučaju da otac ne želi kupiti, pravo prvokupa pripada majci, nakon nje bratu ili sestri.

Statut razlikuje testamentarno i intestatno nasljeđivanje, tj. na osnovi oporuke ili Statuta. Aktivnu testamentifikaciju osobe stječu s navršenih 14 godina, ako nisu duševno bolesne, a spol i društveni položaj na nju nisu utjecali. Pasivnu testamentifikaciju imale su osobe bez obzira na dob, spol i društveni položaj. Cresko-osorski statut pravi razliku između prave oporuke i zabilješke o posljednjoj volji, koju naziva breviarij (lat. *breviario*).

U Statutu je sačuvana odredba starog creskog prava prema kojoj je jasno da otac i majka – u vezi s obiteljskom imovinom – nisu mogli razbaštiniti svoju djecu. Novom je odredbom uveden koncept individualnog vlasništva imovine, tj. raspolaganja prema volji ostavitelja do visine nužnog prava nasljednika, tj. dvije trećine imovine. Žena ima prednost pred svim vjerovnicima pokojnog muža kada traži svoj miraz i uzmirazje, osim ako je riječ o potraživanjima za liječenje, pokop i najam stana.

Sačuvani glagoljčni tekstovi iz arhiva osorske općine ukazuju da su ostavitelji u praksi koristili mogućnost oporučnog imenovanja supruge ženom i gospodaricom (lat. *donna et domina*), što bi značilo da je udovica imala pravo na prehranu i odjeću sukladno imovinskom statusu ostavitelja dok je živjela u čistoći udovištva. Za razliku od slične odredbe mletačkog Tiepolova statuta iz 1242. godine, prema Cresko-osorskom statutu nema ograničenja na godinu i jedan dan.

Nasljeđivanje žena koje umru bez oporuke obavljalo se na isti način kao i nasljeđivanje muških osoba. Oni koji su ušli u samostan i položili zavjete nisu mogli oporučivati, nego se njihova imovina nasljeđivala *ab intestato*. Redovnik ili redovnica nisu mogli naslijediti ako su položili zavjete za slučaj da im je otac umro bez oporuke a ostavio je djecu bez obzira na spol ili njihove descendente, brata ili njegove descendente.

Nasljeđivanje bračnih drugova primjenjuje se ako ostavitelj nema nasljednika. Preživjeli bračni drug nasljeđuje četvrtinu ostavine umrloga, a udovica osim navedenoga dobiva i svoj miraz. Ostavina bez oporuke i nasljednika pripadala je komuni. Vladalo je načelo izjednačenosti muških i ženskih descendenata i prednost muškaraca pred ženama. Cresko-osorski statut odobrava roditelju slobodno raspolaganje trećinom imovine, čime je uvedeno čisto individualno vlasništvo i nužno nasljedno pravo djece u visini od dvije trećine ostavine.

Preljubnice se kažnjavaju gubitkom svih dobara u korist muža, a kaznu snosi i preljubnik. Cresko-osorski statut poznaje uskratu pravne zaštite u nekoliko slučajeva, a jedan od njih odnosi se na preljubnicu. Žena koja je zbog preljuba presudom muževa crkvena suda rastavljena, ne može pokrenuti spor o ženidbenom daru. Ako ju je njezin muž nakon rastave primio, a njezin miraz se može utvrditi, miraz joj se vraća u stanje prije rastave.

Silovanje se kažnjava odsijecanjem glave osim ako dođe do sklapanja braka uz dozvolu roditelja, braće ili rođaka neovisno o osobnom i društvenom statusu silovane.

Kod nekih kaznenih djela žene se ne osuđuju na iste kazne kao muškarci. Krađa se kažnjava jednako za oba spola ako je vrijednost ukradene stvari do 60 libara, a više od toga iznosa razlikuje se visina i način izvršenja kazne prema spolu počinitelja. Zbacivanje pokrivala s glave kažnjava se u ovisnosti o spolu počinitelja i dobrom glasu počinitelja i žrtve.

Osim presuda donesenih u redovitom ili skraćenom (sumarnom) postupku, postojale su tzv. arbitražne presude dobrih ljudi koje su donosili arbitri u postupku ili pitanju među srodnicima.

Glagoljični tekstovi u arhivu osorske općine pokazuju u kojoj mjeri su se statutarne odredbe koje reguliraju pravni položaj žene primjenjivale u svakodnevnom životu. Osim odredbi staroga creskog prava, kod reguliranja pravnog položaja žene vidljivo je prihvaćanje novijih odredbi i utjecaja susjednih pravnih područja što ukazuje na uklopljenost Cresa u onodobne kulturne i pravne tokove Europe, što je posebno važno u vremenu isticanja europskog identiteta i zajedničke pravne baštine.

LITERATURA

KNJIGE I ZNANSTVENI ČLANCI:

1. Antović, J. (2009). *Statut grada Kotora*. Kotor: Državni arhiv Crne Gore.
2. Barbarić, J.; Marković, J. (1998). *Codex diplomaticus regni Croatiae, Dalmatiae et Slavoniae. Supplementa (Volumen I)*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Hrvatski državni arhiv.
3. Bartulović, Ž.; Erent Sunko, Z.; Pezelj, V. (2018). Spolno zlostavljanje i druga kaznena djela nasilja nad ženama u zakonicima srednjovjekovnog germanskog prava s naglaskom na *Lex Salica* i *Lex Ribuarica*. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 39(3), 921.–945. DOI: <https://doi.org/10.30925/zpfsr.39.3.1>.

4. Bartulović, Ž.; Ignjatović, M. (2017). Widow enjoyment in Roman and Medieval Law (comparison with Venice, Frankish and "Istrian marriage"), The second International Balkan Conference for Roman Law and Roman Legal tradition "The Universality of Roman Law". *Ius Romanum*, 2, 1.–10.
5. Berket, M. (1988). *Statut grada Trogira*. Split: Književni krug Split.
6. Besta, E. (1961). *Le successioni nella storia del diritto italiano*. Milano: Giuffrè.
7. Beuc, I. (1953). Osorska komuna u pravnopovjesnom svijetlu. *Vjesnik historijskih arhiva u Rijeci i Pazinu*, 1, 5.–161.
8. Birin, A. (2002). *Statut grada Skradina*. Zagreb, Skradin: Matica hrvatska.
9. Calasso, F. (1954). *Medio evo del diritto (Vol. I – Le fonti)*. Milano: Giuffrè.
10. Cessi, R. (1938). *Gli statuti veneziani di Jacobo Tiepolo del 1242 e le loro glosse*. Venezia: Presso la segreteria del R. Istituto nel Palazzo Loredan.
11. Cvitanić, A. (1991). *Hvarski statut*. Split: Književni krug.
12. Cvitanić, A. (1998). *Statut grada Splita*. Split: Književni krug Split.
13. Cvitanić, A. (2002). *Statut grada i otoka Korčule*. Korčula: Grad Korčula.
14. Cvitanić, A. (2006). *Srednjovjekovni statut bračke komune (2. izdanje)*. Split: Književni krug Split.
15. Čepulo, D. (2011). Pravna baština i društveno okruženje Paškog statuta. U: *Statut paške općine (Statuta Communitatis Pagi)* (str. 29.–118). Pag, Zagreb: Ogranak Matice hrvatske u Pagu, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Dubby, G.; Perrot, M. (1994). *A History of Women in the West*. Harvard: Harvard University Press.
17. Ennen, E. (1989). *The Medieval Woman*. Oxford: John Wiley & Sons Limited.
18. Giuliani, A. (M.D.C.XXXX.). *Statuto di Cherso et Oszero – Conlicentia de Superiori Appresso Gio. Venecija*.
19. Grozdanić, V.; Rittossa, D. (2011). Povijesni razvoj kaznenopravnog statusa žena. U: V. Grozdanić (ur.). *Kada žena ubije, Interdisciplinarni pristup* (str. 15. –100.). Rijeka: Pravni fakultet Sveučilišta u Rijeci.
20. Guerra Medici, M. T. (1986). *I diritti delle donne nella società altomedievale*. Napulj: Edizioni Scientifiche Italiane.
21. Heka, L. (2020). Prisega kao dokazno sredstvo u Vinodolskom zakonu. *Zbornik Pravnog fakulteta u Rijeci*, 41(2), 547.–564. DOI: <https://doi.org/10.30925/zpfsr.41.2.6>.
22. Herkov, Z. (1948). *Statut grada Rijeke iz godine 1530*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske, Zagreb.
23. Herkov, Z. (1982). *Knjiga statuta, zakona i reformacija grada Šibenika*. Šibenik: Muzej grada Šibenika.
24. Heršak, G. (1989). Krivično djelo silovanja u Korčulanskom statutu i komparativno. *Zbornik radova Statut Korčule 1214*. Zagreb–Samobor, 195.–212.
25. Imamović, E. (1987). *Otoci Cres i Lošinj od ranog srednjeg vijeka do konca XVIII stoljeća*. Mali Lošinj: OK SSRN Cres–Lošinj, SIZ kulture općine Cres–Lošinj.
26. Jaramaz Reskušić, I. (1996). *Kazneni sustav u Šibeniku od 14. do 16. stoljeća*. Šibenik: Gradska knjižnica Juraj Šižgorić Šibenik.
27. Jovanović, K.; Trstenjak, J. (2018). Incantatrix, fattucchiera, višćica, čarobnica, vražarica, čarnica – percepcija vještica u srednjem i ranome novom vijeku. *Croatia Christiana periodica*, 42(18), 55.–80.
28. Karbić, D.; Karbić, M. (2013). *The Laws and Customs of Medieval Croatia and Slavonia – A Guide to the Extant Sources*. London: UCL School of Slavonic and East European Studies in Russia and Eastern Europe. Dostupno: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1469335/1/The%20Laws%20of%20Croatia.pdf> (pristupljeno: 20. svibnja 2025.).
29. Kasap, J. (2022). Osobitosti nasljedno-pravnog uređenja Cresko-osorskog statuta iz 1441. godine. *Pravni vjesnik*, 38(3–4), 58.–84. DOI: <https://doi.org/10.25234/pv/23804>.
30. Ketch, P.; Kuhn, A. (1984). *Frauen im Mittelalter, Band 2*. Düsseldorf: Schwann.

31. Košuta, L. (1953). Glagoljski tekstovi u arhivu osorske općine. *Vjesnik historijskih arhiva u Rijeci i Pazinu*, 1, 163.–218.
32. Križman, M.; Kolanović, J. (1990). *Statut grada Dubrovnika 1272*. Dubrovnik: Historijski arhiv Dubrovnik.
33. Križman, M.; Kolanović, J. (1997). *Zadarski statut sa svim reformacijama odnosno novim uredbama donesenim do godine 1563*. Zagreb, Zadar: Matica hrvatska Zadar, Hrvatski državni arhiv Zadar.
34. Lachner, V. (2023). Obiteljskoppravna regulacija Cresko-osorskog statuta iz 1441. godine. *Pravni vjesnik*, 39(2), 29.–51. DOI: <https://doi.org/10.25234/pv/25340>.
35. Leicht, P. S. (1943). *Storia del diritto italiano, Il Diritto privato. Parte seconda. Diritti reali e di successione*. Milano: Giuffrè.
36. Margetić, L. (1978). Bizantsko bračno imovinsko pravo u svjetlu Novele XX Lava Mudroga (s osobitim obzirom na razvoj bračnog imovinskog prava u srednjovjekovnim dalmatinskim gradskim općinama). *Zbornik radova Vizantološkog instituta*, 28, 19.–50.
37. Margetić, L. (1996a). *Hrvatsko srednjovjekovno obiteljsko i nasljedno pravo*. Zagreb: Narodne novine.
38. Margetić, L. (1996b). *Istra i Kvarner: izbor studija*. Rijeka: Pravni fakultet Sveučilišta u Rijeci.
39. Margetić, L. (2012). *Srednjovjekovni zakoni i opći akti na Kvarneru*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
40. Margetić, L.; Strčić, P. (2004). *Statut rapske komune iz 14. stoljeća*. Rijeka: Adamić.
41. Margetić, L.; Strčić, P. (2008). *Krički (Vrbanski) statut iz 1388. (2. izdanje)*. Krk, Zagreb: Povijesno društvo otoka Krka, Društvo Krčana i prijatelja otoka Krka.
42. Milotić, D.; Milotić, I. (2022). *Proces protiv Dilette, Motovun – 1271. U prožimanju rimskog, kanonskog, običajnog i mletačkog prava*. Pazin, Motovun: Državni arhiv u Pazinu.
43. Milović, Đ.; Milović Karić, G. (2005). Tjelesne kazne u rapskom protostatutu iz 1234. godine. *Acta medico-historica Adriatica*, 3(1), 37.–42.
44. Novak, Z. (2009). Neki aspekti pravnog položaja žena u Vinodolskom zakonu, Senjskom i Krčkom statutu. *Historijski zbornik*, 62(2), 315.–343.
45. Petris, S. (1889). *Lo statuto dell'isola di Cherso ed Oszero*. Capodistria: Programma dell'I. R., Ginnasio Superiore di Capodistria.
46. Pezelj, V. (2010). Pravni položaj žene u Paškom statutu 1433. *Analiza Pravnog fakulteta u Beogradu*, 53(1), 168.–194.
47. Pezelj, V. (2011). Neki elementi pravnog položaja žene u Rapskom statutu iz 14. st. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 48(1), 73.–81.
48. Pezelj, V. (2024). Neka pitanja pravnog položaja žene prema Poljičkom statutu iz 1440. godine. *Godišnjak Pravnog fakulteta u Sarajevu*, 67, 177.–208.
49. Pezelj, V.; Erent Sunko, Z.; Bartulović, Ž. (2024) Neka pitanja pravnog položaja žene prema Hvarskom statutu iz 1331. godine (povodom 690 godina). *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 61(1), 1.–26. DOI: <https://doi.org/10.31141/zrpf.2024.61.151.1>.
50. Radić, Ž. (2008). Dalmatinsko statutarno pravo i pitanje uskrate pravosuđa i prava. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 45(2), 345.–358.
51. Ređep, J. (1989). Moć vradžbine (razmišljanja povodom XVII gl. Korčulanskog statuta). U: Z. Šeparović (ur.). *Zbornik radova Statut grada i otoka Korčule iz 1214. (str. 237.–249.)*. Zagreb: Jugoslavensko viktinološko društvo.
52. Roberti, M. (1913). *Le origini dell'esecutore testamentario*. Modena: Società Tipografica Modenese.
53. Roberti, M. (1935). *Svolgimento storico del diritto privato in Italia. Vol. I – Introduzione. Parte Prima – Concetti generali di diritto privato*. Padova: CEDAM.

Vilma Pezelj, Ph.D., Full Professor

Faculty of Law, University of Split

E-mail: vilma.pezelj@pravst.hr

ISSUES REGARDING THE LEGAL POSITION OF WOMEN IN THE 1441 STATUTE OF CRES-OSOR

Abstract

The author analyses selected issues regarding the legal status of women in the medieval Statute of Cres and Osor of 1441 within the broader context of the statutes of Kvarner, Dalmatia and Venice, statutory legal solutions in line with the main tendencies in the regional framework, and their specificities in the domains of status, family, property, criminal and procedural law. The Glagolitic texts in the archives of the Municipality of Osor and Cres show the scope of application of these statutory provisions in practice. The statutory provisions demonstrate a beneficial interaction of legal cultures of Roman, Slavic, Byzantine, Venetian, Canon law, and other legal systems.

Key words: *Statute of Cres and Osor, 15th century, statutory law, legal position of women*

PRIKAZI



REVIEWS



Lara Rašić, univ. mag. act. soc., asistentica

Pravni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

E-pošta: lrasic@pravos.hr

DOI: <https://doi.org/10.25234/dosd/37004>

PRIKAZ KONFERENCIJE: 1. REGIONALNI SIMPOZIJ HRVATSKE KOMORE SOCIJALNIH RADNIKA – SIMPOZIJ O KOORDINACIJI USLUGA, DEINSTITUCIONALIZACIJI I ŠKOLSKOM SOCIJALNOM RADU*

Dana 6. lipnja 2025. godine u Iloku je održan 1. regionalni simpozij Hrvatske komore socijalnih radnika pod nazivom „Simpozij o koordinaciji usluga, deinstitucionalizaciji i školskom socijalnom radu“ koji je okupio članove Hrvatske komore socijalnih radnika, socijalne radnike, znanstvenike i druge stručnjake s ciljem zajedničkog promišljanja o izazovima s kojima se profesija socijalnog rada suočava u svakodnevnoj praksi. Tema vezana uz koordinaciju usluga, deinstitucionalizaciju i školski socijalni rad odabrana je s obzirom na njezinu aktualnost i važnost za praksu socijalnog rada u Hrvatskoj. Ova tri tematska područja predstavljaju ključne izazove i razvojne točke za suvremeni sustav socijalne skrbi koji se suočava s fragmentacijom usluga, potrebom za daljnjim razvojem sustava podrške u zajednici te nedovoljnom integracijom socijalnog rada u obrazovni sustav.

Kvalitetna međuresorna koordinacija temelj je učinkovite skrbi i podrške za korisnike, dok proces deinstitucionalizacije otvara pitanja o transformaciji ustanova te o pravima, autonomiji i dostojanstvu korisnika. Istovremeno, školski socijalni rad predstavlja sve prepoznatljiviju, ali još uvijek nedovoljno sustavno razvijenu domenu, u kojoj socijalni radnici mogu imati ključnu ulogu u prepoznavanju i ublažavanju rizika u dje-

*



Ovaj je rad licenciran pod licencom CC BY-NC 4.0 © autor(i). / This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 license © author(s).

tetovom razvoju i obiteljskom okruženju. Ovim simpozijem otvorio se prostor za promišljanje i artikulaciju iskustava iz prakse, ali i za iznalaženje smjernica za unaprjeđenje javnih politika, organizacije i provedbe socijalnih usluga u skladu s potrebama korisnika i profesionalnim standardima struke socijalnog rada.

Nakon pozdravnih govora organizatora, prva izlaganja otvorila su prostor za teorijska i empirijska sagledavanja suvremenih tema. Prvo predavanje održala je prof. dr. sc. Silvija Ručević, s Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, pod nazivom „Uloga roditeljskih psihopatskih osobina i problemi u ponašanju djece“, tijekom kojega je prikazala rezultate longitudinalnog istraživanja o korelaciji između određenih osobina roditelja i ponašanja djece, posebno naglašavajući implikacije za rad socijalnih radnika s roditeljima psihopatskih osobina i djecom s problemima u ponašanju. Predavanje doc. dr. sc. Anite Barišić, univ. spec. act. soc., s Pravnog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, pod nazivom „Ima li nade za socijalni rad u školi?“ obuhvatilo je nekoliko relevantnih istraživanja o kompetencijama socijalnih radnika za rad u školama, kao i o njihovoj ulozi i potrebi, te je potaknulo raspravu o nužnosti daljnjeg zagovaranja zapošljavanja socijalnih radnika u školama, s obzirom na to da je Republika Hrvatska jedna od ukupno triju zemalja Europske unije koje još nisu otvorile prostor za iste u školskom okruženju. Treće predavanje pod nazivom „Beskonačni proces deinstitutionalizacije – aktualne smjernice“ održao je dr. sc. Petar Šajfar, s Pravnog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Predavanje je kontekstualiziralo aktualne politike deinstitutionalizacije u Republici Hrvatskoj, s posebnim naglaskom na sustavna ograničenja u provedbi i potrebu snažnijeg uključivanja korisnika u procese planiranja i donošenja odluka. Ključan naglasak je stavljen na činjenicu da preseljenjem korisnika u organizirano stanovanje nije završen proces deinstitutionalizacije, nego je on tek započeo. Također, tijekom predavanja istaknuti su međunarodni trendovi i praksa koji mogu poslužiti kao smjernice za unaprjeđenje nacionalne prakse. Predavanje Ane Đurkov, univ. spec. act. soc., iz Područnog ureda Hrvatskog zavoda za socijalni rad Vukovar, pod nazivom „Djeca u medijaciji – gdje je nestala medijacija?“ istaknulo je sve rjeđu primjenu medijacije u radu s djecom i obiteljima te je izazvalo poseban interes sudionika koji percipiraju medijaciju korisnim alatom koji bi trebao biti više korišten.

Simpozij je upotrijebila panel rasprava pod nazivom „Koordinacija usluga u sustavu socijalne skrbi – gdje smo?“, u kojoj su panelisti predstavili iskustva iz različitih sektora i razina sustava socijalne skrbi. Rasprava je pokazala kako je koordinacija usluga i dalje nedovoljno funkcionalna te često ovisi o individualnim inicijativama pojedinih stručnjaka, a naglasila je i važnost međuresorne suradnje i horizontalne integracije različitih službi kako bi korisnicima bila pružena sveobuhvatna i pravovremena podrška.

Na kraju simpozija održana je fokusna grupa pod nazivom „Kako dalje u zajedničkom kokreiranju profesije kroz rad Hrvatske komore socijalnih radnika – perspektiva

socijalnih radnika regije Slavonije i Baranje“. Tijekom moderirane diskusije sudionici su razmijenili mišljenja o ulozi Hrvatske komore socijalnih radnika u oblikovanju struke te su artikulirali konkretne prijedloge za njezin proaktivniji angažman. Posebno je istaknuta potreba za jačom vidljivošću profesije, boljim komunikacijskim kanalima između članova i tijela Komore, kao i kontinuiranim stručnim usavršavanjem. Simpozij je zaključen predstavljanjem rezultata fokusne grupe te završnom riječju organizatora koji su zahvalili sudionicima na aktivnom sudjelovanju. Posebno je pohvaljena razina angažmana socijalnih radnika iz Slavonije i Baranje, čije su perspektive uvelike obogatile sadržaj simpozija.

Simpozij o koordinaciji usluga, deinstitutionalizaciji i školskom socijalnom radu ukazao je na niz izazova s kojima se suočava suvremeni socijalni rad u Hrvatskoj. Istovremeno, istaknuta je i velika otpornost, inovativnost i profesionalna posvećenost socijalnih radnika koji svakodnevno djeluju u složenim i često nedovoljno prepoznatim okolnostima. Zaključci simpozija idu u smjeru potrebe za većom profesionalnom autonomijom, boljom zakonskom regulativom koja bi omogućila kvalitetniju praksu te jačanjem sustavne podrške i edukacije. Važnu ulogu u tom procesu trebaju imati Hrvatska komora socijalnih radnika te Hrvatska udruga socijalnih radnika, a svakako je ključna i znanstvena zajednica, kroz razvijanje istraživanja usmjerenih na praksu i uključivanje socijalnih radnika u njezino oblikovanje. U znanstvenom i stručnom smislu simpozij predstavlja vrijedan doprinos kontinuiranom dijalogu između teorije i prakse te oblikovanju budućnosti struke. Organizatori su najavili nastavak sličnih susreta, čime se otvara prostor za daljnje umrežavanje i razmjenu znanja u profesiji socijalnog rada.

Članci / Articles

Lilla Garayova

Od zaslona do školskih dvorišta - komparativna analiza digitalnog i fizičkog nasilja u školama sa stajališta međunarodnih standarda dječjih prava

From screens to schoolyards - a comparative analysis of digital and physical school violence in light of international children's rights standards

Sandra Samardžić; Stefan Samardžić

Fenomen školskog nasilja i kaznenopravni mehanizmi zaštite osoba zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Srbiji

The phenomenon of school violence and criminal law mechanisms for the protection of employees in educational institutions in the Republic of Serbia

Maja Nižić

Perspektiva školskih ravnatelja u Hercegovačko-neretvanskoj i Zapadnohercegovačkoj županiji u Bosni i Hercegovini o školskom socijalnom radu

Principals' perspectives on school social work in the Herzegovina-Neretva and West Herzegovina cantons of Bosnia and Herzegovina

Valerija Koprivnjak

Uloga socijalnih radnika u osnovnoškolskom obrazovanju - perspektiva stručnih suradnika na području Osječko-baranjske županije

The role of social workers in primary school education - the perspective of professionals in the area of Osijek-Baranja county

Vilma Pezelj

Neka pitanja pravnog položaja žene prema Cresko-osorskom statutu iz 1441. godine

Issues regarding the legal position of women in the 1441 Statute of Cres-Osor

Prikazi / Reviews

Lara Rašić

Prikaz konferencije: 1. regionalni simpozij Hrvatske komore socijalnih radnika - Simpozij o koordinaciji usluga, deinstitutionalizaciji i školskom socijalnom radu

Conference review: 1st regional symposium of the Croatian Chamber of Social Workers - Symposium on coordination of services, deinstitutionalization and school social work