

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Ivana Zvonković

**PRIPREMLJENOST BUDUĆIH UČITELJA ZA SUOČAVANJE S KRIZNIM SITUACIJAMA
U OSNOVNIM ŠKOLAMA**

Zagreb, 2025.

Ovaj rad izrađen je na Učiteljskom studiju Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu pod vodstvom prof. dr. sc. Jasne Kudek Mirošević i predan je na natječaj za dodjelu Rektorove nagrade u akademskoj godini 2024./2025.

SADRŽAJ RADA

1. UVOD	1
2. Kontekstualizacija problematike nasilja u obrazovnim sustavima.....	3
2.1. Učestalost nasilja u školama i globalni trendovi.....	3
2.2. Pripremljenost budućih učitelja na krizne situacije	4
2.3. Teorijske osnove sigurnosne pripremljenosti nastavnika.....	4
2.3.1. Teorija motivacije zaštite i obrazovni kontekst	5
2.3.2. Krizni menadžment	6
2.3.3. Empirijska istraživanja o sigurnosnoj pripremljenosti nastavnika	7
2.3.4. Potreba za integracijom sigurnosne edukacije u obrazovne programe.....	7
3. O obrazovanju nastavnika	9
3.1. Utjecaj školskog nasilja i podrške škole na dobrobit i profesionalni angažman odgojno-obrazovnih djelatnika	9
3.1.1. Školsko nasilje i emocionalno blagostanje.....	10
3.1.2. Reakcije nastavnika i posljedice doživljenog nasilja.....	11
3.1.3. Uloga podrške škole.....	12
3.1.4. Profesionalna nezainteresiranost i implikacije za odgojno-obrazovni sustav.....	12
3.2. Empirijski podaci o nasilju nad nastavnicima u Republici Hrvatskoj	12
3.3. Pripremljenost učitelja za prirodne katastrofe: potresi, poplave i druge krizne situacije	13
3.4. Potreba za promjenama u obrazovanju budućih učitelja	15
4. SVRHA; CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	16
4.1. Svrha istraživanja.....	16
4.2. Opći cilj istraživanja	17
4.3. Specifični ciljevi istraživanja	17
4.4. Hipoteze.....	18
5. Metodologija istraživanja	19
5.1. Sudionici istraživanja	19
5.2. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja.....	20
5.3. Postupak prikupljanja i obrade podataka	21
5.4. Metode rada.....	21
6. REZULTATI RADA I ANALIZA PODATAKA.....	24
6.1. Analiza podataka nacionalne skupine.....	24
6.1.1. Analiza odgovora studenata nacionalne skupine.....	24
6.1.2. Analiza kurikula učiteljskih fakulteta u Republici Hrvatskoj	30
6.2. Analiza podataka studenata s međunarodnih sveučilišta.....	32
6.2.1. Analiza odgovora međunarodnih studenata	33
6.2.2. Analiza kurikula učiteljskih studija na međunarodnim sveučilištima	39

6.3. Sinteza rezultata i implikacija za obrazovanje učitelja	41
7. ZAKLJUČAK	44
8. Zahvale	45
9. Literatura	46
10. Sažetak	53
11. Summary	54
12. Kratki životopis	55

1. UVOD

Nasilje u školama predstavlja jedan od ključnih izazova suvremenog obrazovanja, ugrožavajući sigurnost učenika i nastavnika¹ te narušavajući kvalitetu poučavanja i učenja. Školsko nasilje može poprimiti različite oblike, uključujući verbalno i fizičko zlostavljanje, *cyberbullying*, diskriminaciju i vandalizam, ali i ekstremne situacije poput oružanih napada i upada vanjskih osoba u školske prostore. Takvi oblici nasilja imaju traumatičan utjecaj na sve članove školske zajednice (Daniels i sur., 2007; Olabarria i sur., 2024). Prema istraživanju Američke psihološke udruge (APA), nasilje u školama negativno utječe na akademski uspjeh učenika, ali i na mentalno zdravlje nastavnika, što može dovesti do povećanog stresa i smanjenja profesionalne motivacije (McMahon i sur., 2024; Nickerson i Osborne, 2006). Posebno zabrinjava činjenica da su nastavnici sve češće žrtve verbalnih i fizičkih napada u svom radnom okruženju (McMahon i sur., 2024). Empirijski podaci istraživanja provedenih u Europi i Sjedinjenim Američkim Državama (u nastavku: SAD) pokazuju da se verbalno nasilje nad nastavnicima javlja u više od 60% škola, dok fizičko nasilje pogađa između 10% i 20% nastavnika godišnje (Swearer i sur., 2010). Istraživanja također potvrđuju da učitelji koji su prošli specijalizirane edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu pokazuju višu razinu otpornosti na stres i veću učinkovitost u suočavanju s kriznim incidentima (Brock i sur., 2012). S druge strane, nedostatak sustavne edukacije o sigurnosti može dovesti do nesigurnosti i neadekvatnog reagiranja, čime se ugrožava sigurnost svih sudionika obrazovnog procesa (Nickerson i Osborne, 2006). Dosadašnja istraživanja bila su pretežno usmjerena na učenike kao žrtve nasilja, dok se utjecaju nasilja na nastavnike posvećuje nedovoljna pozornost u akademskim raspravama i obrazovnim politikama (Espelage i sur., 2013; McMahon i sur., 2024). Međutim, visoka učestalost incidenata te njihova medijska vidljivost potvrđuju potrebu za sustavnom pripremom učitelja za krizne situacije i pravovremenim reagiranjem s ciljem zaštite učenika i školskog osoblja. Nastavnici koji rade u školama s visokom stopom nasilja češće prijavljuju simptome anksioznosti, depresije i profesionalnog sagorijevanja, što može izravno utjecati na kvalitetu poučavanja i odnosa s učenicima (Debes, 2020; Nickerson i Osborne, 2006). U tom je kontekstu nužno istražiti koliko su budući učitelji doista pripremljeni za krizne scenarije te u kojoj mjeri njihovo obrazovanje uključuje sigurnosne protokole i postupke kriznog menadžmenta. Teorijski okvir istraživanja temelji se na Teoriji motivacije zaštite (*Protection Motivation Theory – PMT*), koja objašnjava na koji način pojedinci procjenjuju prijetnje i odlučuju o zaštitnim ponašanjima na temelju percepcije ozbiljnosti

¹ U ovom radu pojam *učitelj* upotrebljava se za odgojno-obrazovne radnike zaposlene u osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanju, skladno Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 - ispravak, 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)

prijetnje, vlastite ranjivosti, učinkovitosti odgovora i samoučinkovitosti (Floyd i sur., 2000; Rogers i Prentice-Dunn, 1997). *PMT* se u ovom kontekstu pokazala korisnom za razumijevanje profesionalne otpornosti budućih učitelja jer pruža teorijski okvir za analizu njihove percepcije sigurnosnih prijetnji i spremnosti na krizno djelovanje (Ballaa i Hagger, 2025; Oakley i sur., 2020). U okviru ovog rada postavljeno je glavno istraživačko pitanje: *Koliko su budući učitelji pripremljeni za suočavanje s kriznim situacijama u osnovnim školama te u kojoj mjeri obrazovni sustavi integriraju sigurnosne protokole i krizni menadžment u obrazovanje učitelja?* Na temelju toga definirane su sljedeće hipoteze: (1) nedostatak praktične edukacije i simulacija kriznih situacija negativno utječe na osjećaj kompetentnosti budućih učitelja, (2) prisutnost institucionalne podrške i jasno definiranih sigurnosnih protokola pozitivno korelira s percepcijom sigurnosti i spremnosti studenata te (3) studenti koji su prošli dodatne edukacije o kriznom menadžmentu iskazuju viši stupanj sigurnosti i spremnosti. Istraživanje je metodološki utemeljeno na kombinaciji kvantitativnih i kvalitativnih postupaka. Primijenjeno je anketno ispitivanje studenata učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj, Italiji, Njemačkoj i Španjolskoj te analiza sveučilišnih kurikula s ciljem identifikacije zastupljenosti sigurnosnih sadržaja. Dobiveni podaci statistički su obrađeni kako bi se provjerila valjanost postavljenih hipoteza i istaknule razlike među obrazovnim sustavima. U konačnici, svrha istraživanja jest ponuditi empirijski utemeljene smjernice za unapređenje obrazovanja budućih učitelja u Republici Hrvatskoj, osobito u pogledu integracije sigurnosne edukacije i kriznog menadžmenta. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao temelj za razvoj učinkovitih strategija prevencije nasilja i jačanje profesionalnih kompetencija nastavnika u kriznim okolnostima, čime se doprinosi stvaranju sigurnijeg i stabilnijeg odgojno-obrazovnog okruženja (OECD, 2014; Elbedour i sur., 2020).

2. Kontekstualizacija problematike nasilja u obrazovnim sustavima

Nasilje u školama globalni je problem koji značajno utječe na sigurnost učenika i učitelja te na cjelokupno obrazovno okruženje. Prema izvješću UNESCO-a, školsko nasilje i *cyberbullying* prisutni su u gotovo svim obrazovnim sustavima, pri čemu su verbalno, fizičko i psihološko nasilje najčešći oblici agresije u školama (UNESCO, 2017). Iako se nasilje može manifestirati u različitim oblicima, posebno zabrinjavaju situacije ciljane agresije usmjerene prema učiteljima i učenicima. Studije pokazuju da su učitelji sve češće žrtve verbalnog i fizičkog nasilja, pri čemu su prijetnje, zastrašivanje i napadi na učitelje u porastu (McMahon i sur., 2024). Istraživanja provedena u SAD-u i Europi pokazuju da su učitelji u urbanim sredinama izloženiji agresiji učenika, dok su u ruralnim područjima češći oblici nasilja od strane roditelja (Espelage i sur., 2013). Jedan od najozbiljnijih oblika takvog nasilja jesu oružani napadi na škole, koji su posljednjih godina postali učestaliji, osobito u SAD-u, ali i u drugim dijelovima svijeta (Arias i sur., 2023). Prema podacima Američke psihološke udruge (APA), nasilje i agresija u školama imaju ozbiljne posljedice na mentalno zdravlje učitelja i učenika, pri čemu se povećavaju razine stresa, anksioznosti i namjera učitelja da napuste profesiju (APA, 2023). Osim fizičkog nasilja, sve veći problem predstavlja i *cyberbullying*, koji može imati dugoročne posljedice na emocionalno stanje učenika i učitelja. Digitalne platforme omogućuju anonimno uznemiravanje, što otežava pravovremenu intervenciju i zaštitu žrtava (Page i sur., 2015). Kako bi se smanjila učestalost nasilja u školama, stručnjaci preporučuju sustavne preventivne programe, uključujući edukaciju učitelja o kriznom menadžmentu, jačanje sigurnosnih protokola i suradnju s lokalnim zajednicama (McMahon i sur., 2024).

2.1. Učestalost nasilja u školama i globalni trendovi

Podaci o oružanom nasilju u školama ukazuju na alarmantan trend. Istraživanje *Education Week's 2023 School Shooting Tracker* pokazalo je da je tijekom 2022. godine u SAD-u zabilježen 51 slučaj oružanog nasilja u školskim ustanovama koji su rezultirali ozljedama ili smrtnim ishodom. U prvoj polovini 2023. već su evidentirana 23 školska napada, uključujući i slučaj šestogodišnjeg učenika koji je pucao i ranio učitelja u osnovnoj školi u Virginiji. Statistički podaci ukazuju na porast oružanih napada na škole, pri čemu je *National Center for Education Statistics* dokumentirao sve veći broj incidenata povezanih s vatrenim oružjem u američkim odgojno-obrazovnim ustanovama. Nasilje u školama obuhvaća ne samo oružane napade, već i druge oblike agresije, uključujući fizičko nasilje, prijetnje i *cyberbullying*, što je sve prisutnije u obrazovnim sustavima diljem svijeta (Peterson i sur., 2024). Republika Hrvatska također se suočila s ovakvim vrstama nasilja. U prosincu 2024. godine, 19-godišnji muškarac nožem je ozlijedio sedmero ljudi u Osnovnoj školi Prečko u Zagrebu, pri čemu je jedan učenik izgubio život, a troje djece i razredna učiteljica zadobili su ozljede (Nacional.hr, 2024; Srednja.hr, 2024). Istraživanja provedena u Hrvatskoj potvrđuju da se nasilje među učenicima i prema nastavnicima sve češće javlja, pri čemu su verbalne prijetnje i fizički napadi najčešći oblici agresije u školama (Šargač, 2020; Lilek, 2024). Prema

podacima Nezavisnog sindikata zaposlenih u srednjim školama, nastavnici se sve češće suočavaju s prijetnjama i fizičkim napadima, pri čemu je podrška institucija ključna za prevenciju daljnjih incidenata (Nezavisni sindikat zaposlenih u srednjim školama, n.d.). Ovakvi incidenti ukazuju na to da škole nisu samo odgojno-obrazovne ustanove, već i potencijalne mete ozbiljnog nasilja. Stručnjaci ističu važnost preventivnih programa, edukacije nastavnika o kriznom menadžmentu te jačanja sigurnosnih protokola kako bi se smanjila učestalost nasilja u školama. Prema UNESCO-u (2017), sustavni programi prevencije nasilja u školama značajno doprinose smanjenju nasilnih incidenata i jačanju osjećaja sigurnosti među nastavnicima i učenicima.

2.2. Pripremljenost budućih učitelja na krizne situacije

Unatoč rastućem broju incidenata u školama, obrazovni sustavi diljem svijeta ne posvećuju dovoljno pažnje pripremi budućih nastavnika za suočavanje s takvim situacijama. Istraživanja pokazuju da većina učiteljskih fakulteta ne pruža studentima sustavnu edukaciju o sigurnosnim protokolima, kriznom menadžmentu i metodama prevencije nasilja, što dovodi do osjećaja nesigurnosti i nepripremljenosti među budućim nastavnicima (Elbedour i sur., 2020). U studiji provedenoj 2022. godine u SAD-u, 85% budućih učitelja izjavilo je da tijekom svog obrazovanja nisu prošli nikakvu edukaciju o postupanju u slučaju oružanog napada (Arias i sur., 2023). Iako su neki studenti pripravnici dobili osnovne informacije o sigurnosnim procedurama tijekom svoje stručne prakse, većina ih nije sudjelovala u simulacijama kriznih situacija ili edukacijama o postupanju u hitnim slučajevima (Debes, 2020). Posebno zabrinjava podatak da se 88,3% sudionika ne osjeća pripremljeno za suočavanje s oružanim napadačem u školi, dok je samo njih 5% izjavilo da bi se u potpunosti osjećali spremnima u takvoj situaciji (Arias i sur., 2023). Jedan od tih studenata izjavio je: *Znam što bih trebao učiniti u teoriji, ali nisam siguran bih li se u stvarnoj situaciji osjećao potpuno spremnim.* (Arias i sur., 2023). Ovi rezultati ukazuju na ozbiljan propust u obrazovnim programima budućih nastavnika. Unatoč rastućoj prijetnji ciljanim napadima u školama, fakulteti ne uključuju obavezne sigurnosne programe niti sustavne tečaje o kriznim situacijama (Debes, 2020). Posljedica toga je da novi nastavnici ulaze u školski sustav bez ključnih znanja o sigurnosnim protokolima, čime se ugrožava njihova sigurnost, ali i sigurnost učenika.

2.3. Teorijske osnove sigurnosne pripremljenosti nastavnika

Sigurnost u školama postala je jedno od središnjih pitanja suvremenih obrazovnih politika, osobito u kontekstu porasta nasilnih incidenata u obrazovnim ustanovama diljem svijeta. Učitelji, kao neposredni nositelji odgojno-obrazovnog procesa, imaju ključnu ulogu u očuvanju sigurnosti učenika i stvaranju stabilnog školskog okružja. Njihova pripremljenost za krizne situacije ne ovisi samo o institucionalnim protokolima, već i o individualnim psihološkim mehanizmima koji utječu na donošenje odluka u

situacijama prijetnje. Jedan od najrelevantnijih teorijskih okvira za razumijevanje sigurnosne pripremljenosti učitelja jest Teorija motivacije zaštite (*Protection Motivation Theory*, PMT), koju je izvorno razvio Rogers (1975), a kasnije proširili Prentice-Dunn i Rogers (1986) te Floyd, Prentice-Dunn i Rogers (2000). PMT objašnjava kako pojedinci procjenjuju prijetnje i odlučuju o zaštitnim ponašanjima na temelju dvaju kognitivnih procesa: procjene prijetnje (*threat appraisal*) i procjene suočavanja (*coping appraisal*) (Floyd i sur., 2000). Procjena prijetnje uključuje dvije komponente: percipiranu ozbiljnost prijetnje (primjerice, koliko je nasilje u školi opasno) i percipiranu ranjivost (primjerice, koliko se učitelj osjeća izloženim nasilju). S druge strane, procjena suočavanja obuhvaća učinkovitost odgovora (vjerovanje da određena reakcija može spriječiti ili ublažiti prijetnju), samoučinkovitost (vlastita sposobnost da se reagira na prijetnju) i trošak odgovora (na primjer, emocionalni, vremenski ili profesionalni trošak poduzimanja zaštitnih mjera) (Floyd i sur., 2000; Rogers i Prentice-Dunn, 1997). PMT je prvotno razvijena u kontekstu zdravstvenih ponašanja, ali je kasnije uspješno primijenjena u različitim područjima, uključujući obrazovanje, sigurnost i krizni menadžment (Ballaa i Hagger, 2025; Oakley i sur., 2020). U kontekstu školskog nasilja, PMT omogućuje razumijevanje kako učitelji procjenjuju rizik od nasilja i koje čimbenike uzimaju u obzir pri odlučivanju o zaštitnim postupcima. Na primjer, učitelj koji percipira visoku ozbiljnost prijetnje, ali nisku samoučinkovitost, može razviti izbjegavajuće ponašanje umjesto proaktivnog djelovanja (Plotnikoff i Higginbotham, 1998). Empirijska istraživanja potvrđuju da visoka razina *coping appraisal* pozitivno korelira sa zaštitnim ponašanjima, dok niska razina može dovesti do pasivnosti, poricanja ili osjećaja bespomoćnosti (Ballaa i Hagger, 2025; Oakley i sur., 2020). U tom smislu, PMT pruža teorijski okvir za razvoj edukacijskih programa koji ne samo da informiraju učitelje o prijetnjama, već ih osnažuju kroz razvoj vještina, povećanje samoučinkovitosti i smanjenje percipiranih troškova zaštitnog ponašanja. U kontekstu ovog istraživanja, PMT se koristi kao temelj za oblikovanje upitnika koji ispituje percepciju sigurnosti, spremnost na krizne situacije i motivaciju budućih učitelja za zaštitno djelovanje. Integracija ove teorije omogućuje dublje razumijevanje psiholoških procesa koji utječu na sigurnosnu pripremljenost učitelja te pruža smjernice za oblikovanje učinkovitih preventivnih i edukacijskih strategija u obrazovnim institucijama.

2.3.1. Teorija motivacije zaštite i obrazovni kontekst

Teorija motivacije zaštite (*Protection Motivation Theory*, PMT) (u nastavku: PMT), prvotno je razvijena za objašnjavanje zaštitnih ponašanja u kontekstu zdravlja, ali je kasnije proširena na područje sigurnosti i kriznog menadžmenta (Floyd i sur., 2000). PMT se temelji na kognitivnoj procjeni prijetnje, pri čemu pojedinci analiziraju:

- vjerojatnost prijetnje (koliko je vjerojatno da će se dogoditi)
- ozbiljnost posljedica (koliko bi štetne bile posljedice)

- učinkovitost zaštitnih mjera (hoće li poduzete radnje smanjiti prijetnju)
- samoučinkovitost sposobnosti (vjeruju li da mogu pravilno reagirati)

U kontekstu obrazovanja, *PMT* se koristi za analizu spremnosti nastavnika na krizne situacije, uključujući njihovu sposobnost da zaštite učenike i primijene sigurnosne protokole. Istraživanja pokazuju da edukacija i praktične vježbe značajno povećavaju osjećaj sigurnosti i spremnost nastavnika (Schildkraut i sur., 2022).

2.3.2. Krizni menadžment

Krizni menadžment u obrazovanju podrazumijeva sustavno planiranje, reagiranje i oporavak od nepredviđenih situacija koje mogu ugroziti sigurnost učenika, nastavnika i funkcioniranje škole. Uključuje niz aktivnosti: od izrade kriznih planova, edukacije osoblja, formiranja kriznih timova, do komunikacije s roditeljima i lokalnom zajednicom (Osmanagić-Bedenik, 2009). U kontekstu obrazovanja, krizne situacije mogu uključivati nasilje u školama, prirodne nepogode, tehničke incidente, epidemije, ali i psihološke krize poput samoubojstava učenika ili nastavnika. Istraživanja pokazuju da škole koje imaju razvijene krizne protokole i educirano osoblje brže reagiraju, smanjuju štetne posljedice i lakše oporavljaju (Fernandez i Shaw, 2020; Duchek, 2020). Krizni menadžment u školama ne odnosi se samo na tehničke mjere, već i na emocionalnu otpornost zajednice. U tom smislu, koncept organizacijske otpornosti postaje ključan - sposobnost škole da se prilagodi, zadrži kontinuitet obrazovanja i pruži psihološku podršku učenicima i nastavnicima (Amnony i sur., 2024). Tijekom pandemije COVID-19, obrazovni sustavi diljem svijeta suočili su se s iznimnim izazovima. Škole su morale brzo preći na online nastavu, reorganizirati komunikaciju i osigurati emocionalnu stabilnost učenika. Ova kriza pokazala je koliko je važno da školski lideri posjeduju krizne kompetencije, uključujući digitalnu spremnost, emocionalnu inteligenciju i sposobnost donošenja odluka pod pritiskom (Chatzipanagiotou i Katsarou, 2023). Učinkoviti krizni menadžment zahtijeva i tercijarnu prevenciju, odnosno intervencije nakon kriznog događaja. To uključuje psihološku prvu pomoć, grupne razgovore, savjetovanje i praćenje emocionalnog stanja učenika i nastavnika (Sokol i sur., 2021). Modeli poput *PREPaRE* (*Prevent, Reaffirm, Evaluate, Provide, Respond, Examine*) pokazali su se korisnima u školskim kriznim intervencijama (Anewalt, 2010). U hrvatskom kontekstu, Ministarstvo znanosti i obrazovanja pokrenulo je psihološke krizne intervencije u školama, no njihova prisutnost u kurikulumu učiteljskih studija ostaje ograničena (MZO, 2023). Potrebno je osigurati da budući učitelji ne samo poznaju krizne protokole, već i razvijaju vještine emocionalne podrške i komunikacije u kriznim uvjetima.

2.3.3. Empirijska istraživanja o sigurnosnoj pripremljenosti nastavnika

Sigurnosna pripremljenost nastavnika sve se češće istražuje u kontekstu porasta nasilja i kriznih situacija u školama. Empirijska istraživanja potvrđuju da edukacija, simulacijske vježbe i jasno definirani protokoli značajno utječu na percepciju sigurnosti i spremnosti školskog osoblja. Jedna od ključnih studija u ovom području je *Reading, Writing, Responding: Educators' Perceptions of Safety, Preparedness, and Lockdown Drills* (Schildkraut i sur., 2022), koja je analizirala utjecaj edukacije i *lockdown* vježbi na osjećaj sigurnosti među nastavnicima. U istraživanju je sudjelovalo više od 500 djelatnika škola, a rezultati su pokazali da su sudionici koji su prošli edukaciju i sudjelovali u vježbama, iskazali značajno višu razinu subjektivne sigurnosti, spremnosti i samopouzdanja u kriznim situacijama. Osim toga, istraživanje je istaknulo važnost učestalosti vježbi i kvalitete edukacije, pri čemu su škole koje provode redovite simulacije, imale bolje rezultate u procjeni spremnosti osoblja. Dodatno, istraživanje koje su proveli Kano i Borque (2007) u javnim školama Kalifornije pokazalo je da administrativno osoblje, primjerice tajnici i pomoćnici ravnatelja, često iskazuju nižu razinu pripremljenosti u usporedbi s nastavnicima. Studija je obuhvatila 157 škola i otkrila da, iako većina škola ima osnovne planove za krizne situacije, postoje značajni nedostaci u obuci, dostupnosti resursa i koordinaciji s vanjskim službama. Posebno je naglašena potreba za standardiziranim sigurnosnim protokolima koji bi obuhvatili sve članove školskog osoblja, a ne samo nastavnike. Ova istraživanja potvrđuju da sigurnosna pripremljenost nije samo stvar individualne percepcije, već i institucionalne podrške, jasno definiranih procedura i dostupnosti edukacijskih resursa. Uvođenje sustavnih edukacija i vježbi može značajno poboljšati sposobnost nastavnika i školskog osoblja da pravovremeno i učinkovito reagiraju u kriznim situacijama, čime se povećava sigurnost cijele školske zajednice.

2.3.4. Potreba za integracijom sigurnosne edukacije u obrazovne programe

Na temelju teorijskog okvira *Protection Motivation Theory (PMT)* te rezultata relevantnih empirijskih istraživanja, jasno se uočava potreba za sustavnom integracijom sigurnosne edukacije u obrazovanje budućih učitelja. *PMT* ističe tri ključna čimbenika koji utječu na zaštitno ponašanje pojedinca: *samoefikasnost*, *percepciju prijetnje* i *procjenu učinkovitosti zaštitnih mjera* (Floyd i sur., 2000). U obrazovnom kontekstu to znači da nastavnici koji se osjećaju kompetentnima i informiranima, imaju veću vjerojatnost da će reagirati pravovremeno i učinkovito kada se suoče s kriznim situacijama. Empirijska istraživanja potvrđuju da edukacija o kriznom postupanju značajno povećava samopouzdanje i osjećaj pripremljenosti kod nastavnika. Na primjer, Dickson i Vargo (2017) pokazali su da učitelji koji su sudjelovali u edukaciji vezanoj uz krizne intervencije, iskazuju višu razinu samoefikasnosti i veći osjećaj spremnosti za konkretno djelovanje. Takva edukacija može uključivati teoretske sadržaje, praktične radionice i simulacijske vježbe. Kao oblik edukacije posebno se ističu *lockdown* vježbe koje omogućuju razvoj proceduralne memorije i osnaživanje automatskog reagiranja.

Studija Schildkraut i suradnici (2022) pokazala je da redovite vježbe tog tipa pozitivno utječu na doživljaj spremnosti, razumijevanje protokola i smanjenje razine anksioznosti u kriznim situacijama. Sudionici iz škola koje provode sustavne vježbe, izražavali su veći osjećaj kontrole i sigurnosti u odnosu na one iz ustanova bez takvih programa. Osim individualne spremnosti, nužan je razvoj i primjena standardiziranih sigurnosnih protokola na razini obrazovne institucije. Jasno definirani postupci, redovito vježbanje i koordinacija s vanjskim službama doprinose smanjenju osjećaja nesigurnosti i stresa kod nastavnika (Kano i sur., 2008). Škole koje su razvile precizne krizne procedure, pokazuju veću dosljednost i učinkovitost u reakcijama na stvarne krizne epizode, što se direktno odražava na sigurnost učenika.

S obzirom na navedeno, integracija sigurnosne edukacije u kurikule učiteljskih fakulteta trebala bi uključivati:

- temeljno znanje o sigurnosnim prijetnjama i kriznom menadžmentu
- praktične simulacijske vježbe za stjecanje vještina
- upoznavanje sa stvarnim protokolima unutar obrazovnih ustanova
- povezivanje s interdisciplinarnim područjima (psihologija, javna sigurnost, pedagogija).

Takav kurikularni pristup ne samo da doprinosi sigurnosnoj pripremljenosti nastavnika, već stvara i temelje za otpornije i sigurnije školsko okruženje.

3. O obrazovanju nastavnika

Obrazovanje nastavnika ključna je komponenta razvoja obrazovnih sustava, jer izravno utječe na obrazovanje djece, adolescenata i odraslih. Međutim, suvremeni kontekst obrazovanja zahtijeva temeljitiju reviziju početnog dijela procesa kvalifikacije nastavnika (Lira i Gomes, 2018). Promjena je nužna kako bi se povratila vjerodostojnost nastavnika u očima društva i kako bi se učinkovito odgovorilo na izazove nasilja u školama. Ghedin i suradnici (2008) ističu kako se odgovornost za neuspjehe škola ne može pripisati nastavnicima bez prethodnog ispitivanja uvjeta njihova početnog procesa osposobljavanja. Nadalje, Gatti (2014) ukazuje na krhkost sustava obrazovanja nastavnika, koji često ne uspijeva zadovoljiti očekivanja, bilo u pogledu kognitivnog obrazovanja učenika, socijalno-afektivnog razvoja učenika ili razumijevanja njihove kulture i motivacije. Razlika između formalnih pedagoških projekata i stvarnih kurikula često se realizira površnom kvalifikacijom, koja nije dostatna za rješavanje složenih izazova u današnjim učionicama (Patrick i sur., 2011). Ova krhkost obrazovnog sustava nastavnika dodatno se očituje u neadekvatnoj pripremljenosti nastavnika za suočavanje s kriznim situacijama, uključujući nedisciplinu, sukobe i nasilja. Serpa i suradnici (1999), naglašavaju kako su upravo ti konteksti najteži za nastavnike, osobito na početku njihove karijere. Nastavnici često nisu dovoljno pripremljeni za upravljanje takvim situacijama, što dovodi do njihovog osjećaja nelagode i eventualnog napuštanja profesije u prvih pet godina rada (Cushman, 2003; Esteve, 1992, 1999; Jesus, 2007). Unatoč ovim izazovima, postoji potreba za procesom kvalifikacije nastavnika koji ih osposobljava da se nose s nesigurnošću, neočekivanim situacijama i heterogenim okruženjem. Grillo (2004) ukazuju da je važno omogućiti nastavnicima da razumiju, te da i etički i znanstveno pristupe činjenicama, umjesto da se oslanjaju na unaprijed pripremljene odgovore za složene situacije. Proces obrazovanja trebao bi biti usmjeren na podučavanje, socijalnu interakciju i osobni razvoj nastavnika (Delors i sur., 1998). Obrazovanje nastavnika trebalo bi se prilagoditi suvremenim potrebama i izazovima, omogućujući budućim nastavnicima da se suoče s nasiljem u školama te da istovremeno doprinose socijalnom razvoju svojih učenika. Samo se na taj način može postići održiv napredak u obrazovnom sustavu (Chew i Cerbin, 2021).

3.1. Utjecaj školskog nasilja i podrške škole na dobrobit i profesionalni angažman odgojno-obrazovnih djelatnika

Školsko nasilje predstavlja složen izazov koji utječe ne samo na učenike, već i na odgojno-obrazovne djelatnike. Istraživanja pokazuju da učitelji izloženi nasilju na radnom mjestu često razvijaju simptome anksioznosti, depresije i profesionalnog sagorijevanja, što može utjecati na njihovu motivaciju i učinkovitost u poučavanju (Mosito i Sitoyi, 2024). Jedno od istraživanja koje ukazuje na takvu problematiku, proveli su Galand, Lecocq i Philippot (2010). Autori istražuju odnose između nasilja u školama i profesionalne nezainteresiranosti učitelja. Cilj ovog istraživanja bio je istražiti odnose između

percipirane školske podrške, izloženosti školskom nasilju, subjektivnog blagostanja i profesionalne nezainteresiranosti među srednjoškolskim nastavnicima. Rezultati pokazuju kako školsko nasilje, definirano kroz neprimjereno ponašanje učenika, verbalnu viktimizaciju i percipirano nasilje u školama, snažno utječe na emocionalno blagostanje nastavnika, dok podrška kolega i vodstva igra važnu ulogu u zaštiti dobrobiti djelatnika i smanjenju profesionalne nezainteresiranosti (De Cordova i sur., 2019). Prema istraživanju Američke psihološke udruge (APA), nasilje i agresija u školama imaju ozbiljne posljedice na mentalno zdravlje nastavnika i učenika, pri čemu se povećava stres, anksioznost i namjera nastavnika da napuste profesiju (McMahon i sur., 2023). Učitelji koji rade u školama s visokom stopom nasilja, češće prijavljuju simptome sagorijevanja i profesionalne demotivacije, dok oni koji imaju podršku kolega i školskog vodstva, pokazuju veću otpornost na stresne situacije (De Cordova i sur., 2019). Kako bi se smanjio negativan utjecaj školskog nasilja na učitelje, stručnjaci preporučuju sustavne preventivne programe, uključujući edukaciju nastavnika o kriznom menadžmentu, jačanje sigurnosnih protokola i suradnju s lokalnim zajednicama (Mosito i Sitoyi, 2024).

3.1.1. Školsko nasilje i emocionalno blagostanje

Rezultati istraživanja Galand i suradnici (2010), ukazuju da ponavljano neprimjereno ponašanje učenika, verbalna viktimizacija i visoka percepcija nasilja ukazuju na emocionalne tegobe kod nastavnika, uključujući simptome anksioznosti, depresije i somatske tegobe. Ove emocionalne posljedice povezane su s povećanjem profesionalne nezainteresiranosti, što može dovesti do napuštanja profesije, izostanka i pada kvaliteta podučavanja (De Cordova i sur., 2019). To rezultira smanjenjem prilika učenika za kvalitetno obrazovanje i pogoršavanjem problema nastavnika koje već pogađa mnoge zapadne zemlje (Ingersoll, 2001). Zanimljivo, dok je fizička agresija prema nastavnicima rijetka, manji oblici neprimjerenog ponašanja učenika, koji su često manje prepoznati i publicirani, daleko su češći i imaju negativno značenje na učenike, nastavnike i kvalitetu nastave (Mosito i Sitoyi, 2024). Ovi obrasci nasilja ponekad se percipiraju kao produženje postojećih problema u upravljanju razredom, a ne kao izolirani incidenti, što dodano komplicira razumijevanje njihovog utjecaja. Istraživanja pokazuju da nastavnici koji rade u školama s visokom stopom nasilja, češće prijavljuju simptome sagorijevanja i profesionalne demotivacije, dok oni koji imaju podršku kolega i školskog vodstva pokazuju veću otpornost na stresne situacije (McMahon i sur., 2023). Kako bi se smanjio negativan utjecaj školskog nasilja na nastavnike, stručnjaci preporučuju sustavne preventivne programe, uključujući edukaciju nastavnika o kriznom menadžmentu, jačanje sigurnosnih protokola i suradnju s lokalnim zajednicama (Mosito i Sitoyi, 2024).

3.1.2. Reakcije nastavnika i posljedice doživljenog nasilja

Nasilje nad nastavnicima predstavlja ozbiljan izazov koji ne utječe samo na njihovu profesionalnu ulogu, već i na njihovu emocionalnu i fizičku dobrobit. Nakon doživljenog nasilja, nastavnici pokušavaju razumjeti uzroke situacija, što često dovodi do samopropitivanja i različitih reakcija (Anderman i sur., 2018). Dok neki pripisuju nasilje svojim postupcima koje je moguće korigirati, drugi ga vežu uz čimbenike koje ne mogu promijeniti, poput osobnih karakteristika ili vanjskih okolnosti (McMahon i sur., 2023). Upravo uvjerenja nastavnika o uzrocima nasilja značajno utječu na njihove emocionalne reakcije i buduće ponašanje. Istraživanja pokazuju da su među najčešćim emocionalnim reakcijama nastavnika na nasilje: ljutnja (53,8%), tuga (40,6%), tjeskoba (36,2%) i bijes (22%) (Rattinger, 2022). Ove emocije, osobito bijes i tuga, često su povezane s osjećajem povrijeđene časti, ugleda i samopoštovanja. Domaća istraživanja dodatno pokazuju da nakon nasilnih incidenata više od 60% nastavnika osjeća razočaranje koje se opisuje kao složena emocija proizašla iz nesklada između truda uloženog u odnos s učenicima i roditeljima te negativnih ishoda (Bilić, 2016). Posljedice nasilja ne ograničavaju se samo na emocionalne reakcije. Nastavnici često razvijaju osjećaj nesigurnosti, straha za vlastitu sigurnost i sigurnost bližnjih (42,4%), kao i zabrinutost za buduću sigurnost (19,9%) (Rattinger, 2022). U ekstremnijim slučajevima nasilje može rezultirati anksioznošću, depresijom i ozbiljnim zdravstvenim tegobama, uključujući probleme sa spavanjem, glavobolje i probavne probleme (Wilson i sur., 2011). S druge strane, ponašajne reakcije nastavnika na nasilje mogu igrati ključnu ulogu u smanjenju njegovih negativnih posljedica. Neki nastavnici odlučuju prešutjeti izgređ, dok drugi traže podršku ravnatelja, kolega, obitelji ili stručnjaka za mentalno zdravlje. Podrška i razgovor s kolegama pokazali su se najčešćim oblicima suočavanja, budući da kolege često najbolje razumiju situaciju i izazove s kojima se nastavnici suočavaju (Anderman i sur., 2018). Ipak, nedovoljno povjerenje u adekvatnost pomoći školske zajednice može smanjiti broj prijava incidenata. Ova istraživanja naglašavaju važnost sustavnog pristupa rješavanju problema nasilja nad nastavnicima. Protokoli o postupanju u ovakvim slučajevima, pravovremena podrška i sustavna edukacija mogu značajno ublažiti negativne posljedice nasilja i osigurati profesionalnu dobrobit nastavnika. Također, nastavnici koji su zadovoljni načinom rješavanja nasilnih incidenata, pokazuju znatno manji utjecaj negativnih emocija na svoje profesionalno i osobno zdravlje, što dodatno naglašava važnost kvalitetne podrške (Fox i Stallworth, 2010; prema Anderman i sur., 2018). Zaključno, razumijevanje reakcija i posljedica nasilja nad nastavnicima ključno je za razvoj učinkovitih strategija podrške i prevencije. Edukacija nastavnika i osnaživanje školskog sustava u postupanju u slučajevima nasilja ključni su za očuvanje njihove profesionalne i osobne dobrobiti.

3.1.3. Uloga podrške škole

Podrška kolega i vodstva škole pokazuje se ključnom u ublažavanju negativnih posljedica nasilja. Podržavajući ravnatelji i kolege mogu značajno unaprijediti emocionalno blagostanje djelatnika te ih motivirati za aktivniji profesionalni angažman (Herman i Reddy, 2024). Istraživanja pokazuju da ukupni učinak školske podrške na blagostanje nadilazi izravni utjecaj školskog nasilja, ističući važnost timskog rada, participativnog donošenja odluka i edukacije ravnatelja kao ključnih strategija u prevenciji nasilja u školama (Elliot i sur., 1998; Gottfredson, 2001). Prema Dreer i Gouaséb (2022), učitelji koji imaju pristup sustavnim intervencijama za poboljšanje dobrobiti, pokazuju veću otpornost na stres i manju vjerojatnost sagorijevanja. Međutim, istraživanja također otkrivaju kako podrška škole ne djeluje kao moderator u odnosu između nasilja i blagostanja, već ima zaseban, izravan učinak na ove varijable (Herman i Reddy, 2024). Iz toga razloga, potrebni su daljnji istraživački napor i kako bi se preciznije definirale specifične dimenzije školske podrške koje su najutjecajnije u kontekstu prevencije nasilja i promicanja dobrobiti (Dreer i Gouaséb, 2022).

3.1.4. Profesionalna nezainteresiranost i implikacije za odgojno-obrazovni sustav

Emocionalno blagostanje nastavnika posreduje učinak školskog nasilja na njihovu profesionalnu nezainteresiranost. Istraživanja pokazuju da učitelji koji su izloženi verbalnom i fizičkom nasilju, češće razvijaju simptome sagorijevanja, što može dovesti do smanjenja profesionalne predanosti i povećanja namjere napuštanja profesije (Galand i sur., 2007). Ova činjenica ukazuje na važnost sveobuhvatnog pristupa, koji uključuje ne samo smanjenje nasilja, već i stvaranje pozitivnog društvenog ozračja unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Prema istraživanju McMahona i sur. (2023), učitelji koji rade u školama s jasnim sigurnosnim protokolima i podrškom kolega, pokazuju veću otpornost na stres i manju vjerojatnost profesionalne nezainteresiranosti. Programe koji potiču podršku kolega, koordinaciju i usklađenost osoblja, treba smatrati ključnima za očuvanje dobrobiti nastavnika i sprječavanje fluktuacije kadra (Yang i sur., 2021). Zaključno, rezultati pokazuju kako školsko nasilje nije samo izazov za učenike, već značajno utječe i na nastavnike, narušavajući njihovo emocionalno zdravlje i profesionalnu predanost. Stvaranje podržavajućeg školskog okružja, jačanje timskog rada i smanjenje percepcije nasilja ključno su za očuvanje emocionalnog blagostanja i kvalitete obrazovnog sustava (Galand i sur., 2007).

3.2. Empirijski podaci o nasilju nad nastavnicima u Republici Hrvatskoj

Nasilje nad nastavnicima u Republici Hrvatskoj predstavlja alarmantan problem koji zahtijeva sustavni pristup njegovom razumijevanju i rješavanju. Istraživanje koje su provele Müller i Dehak (2021) na uzorku od 197 nastavnika iz osnovnih i srednjih škola pokazuje da je čak 71,6% sudionika doživjelo

neki oblik nasilja u školi. Između različitih oblika nasilja, najčešće je verbalno nasilje, koje je prijavilo 61,9% nastavnika. Emocionalno nasilje prijavilo je 39,1%, dok je 11,7% sudionika doživjelo elektroničko nasilje, poput prijetnji putem društvenih mreža. Rjeđe su zabilježeni oblici kulturnog (5,1%) i seksualnog nasilja (2,5%) (Müller i Debak, 2021). Podaci istraživanja pokazuju da nasilje nije ograničeno samo na učenike; roditelji su identificirani kao česti počinitelji nasilja nad nastavnicima, s 58,7% prijavljenih slučajeva. Slični slučajevi nasilja od strane učenika zabilježeni su u 55,1% slučajeva, dok je 31,9% nastavnika doživjelo nasilje od svojih kolega, a 25,4% od ravnatelja (Müller i Debak, 2021). Ova raznovrsna skupina počinitelja nasilja naglašava kompleksnost problema i potrebu za dubljim razumijevanjem uzroka i dinamike nasilja u školama. Osim učestalosti nasilja, istraživanje je ispitalo i sigurnost nastavnika na radnom mjestu. Dok se 32,5% nastavnika izjasnilo da se uvijek osjećaju sigurno i opušteno na poslu, njih 57,4% to osjeća uglavnom, dok preostalih 10,1% rijetko ili nikada ne doživljava osjećaj sigurnosti (Müller i Debak, 2021). Za tvrdnju *Posao mi je stresan.*, većina sudionika (55,8%) navodi da povremeno osjeća stres, dok ih 32% smatra da im je posao uglavnom stresan. Kvalitativni podaci prikupljeni putem odgovora na otvorena pitanja dodatno oslikavaju stvarnu prirodu nasilja. Primjeri uključuju verbalne prijetnje, pokušaje fizičkog nasilja, širenje lažnih glasina, pa čak i ozbiljne prijetnje poput bacanja bombe ili ubojstva (Müller i Debak, 2021). Nastavnici često osjećaju nedostatak podrške; a problem se često ignorira kako se *ne bi dizala prašina*. Jedan nastavnik opisuje sustav kao *sivu zonu* u kojoj pravilnici postoje samo formalno, a očekivanja od nastavnika svode se na to da *izdrže jer su odrasli* (Müller i Debak, 2021). Rezultati istraživanja ukazuju na važnost preventivnih programa i suradnje između roditelja, učenika i nastavnika. Uspostava pozitivne školske klime u kojoj se nasilje sustavno prepoznaje i rješava, ključno je za očuvanje dobrobiti nastavnika i osiguranje kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa.

3.3. Pripremljenost učitelja za prirodne katastrofe: potresi, poplave i druge krizne situacije

Učitelji i školsko osoblje imaju ključnu ulogu u zaštiti učenika tijekom prirodnih katastrofa, no istraživanja pokazuju da njihova pripremljenost često nije sustavno razvijena. Studije provedene u različitim zemljama potvrđuju da obrazovni sustav rijetko uključuje formalnu edukaciju nastavnika za krizne scenarije poput potresa, poplava ili požara. Na primjer, istraživanje Salite i sur. (2021) u Filipinima pokazalo je da učitelji imaju pozitivan stav prema pripremi, ali im nedostaje konkretna edukacija i percepcija stvarne prijetnje. Slično tome, Kawasaki i sur. (2022) u Japanu utvrdili su da učitelji izražavaju zabrinutost zbog vlastite nepripremljenosti, osobito u kontekstu vođenja učenika tijekom evakuacije i upravljanja skloništima. U Pakistanu, Iqbal i Nauman (2024) primijenili su okvir *Comprehensive School Safety Framework* te zaključili kako većina škola ima osnovne planove, ali bez sustavne edukacije nastavnika. Pregledna studija Mutch (2014) dodatno potvrđuje da škole u Australiji, Novom Zelandu i Japanu često nemaju integrirane protokole, a učitelji nisu dovoljno osposobljeni za

krizno djelovanje. Ovi rezultati ukazuju na potrebu da se obrazovanje budućih učitelja proširi i na područje upravljanja prirodnim katastrofama. Integracija sadržaja o rizicima, simulacijskim vježbama i suradnji s lokalnim službama civilne zaštite može značajno povećati sigurnosnu pripremljenost nastavnika i doprinijeti otpornosti školskih zajednica.

Prema UNDRR (2020), učinkovita priprema uključuje:

- formiranje školskih odbora za upravljanje katastrofama
- razvoj planova za hitne situacije
- definiranje uloga svih članova osoblja
- provođenje redovitih simulacijskih vježbi.

Slično tome, vodič FEMA P-1000 (2017) naglašava važnost edukacije nastavnika u tri faze: *prije, tijekom i nakon katastrofe*. Učitelji trebaju znati kako zaštititi učenike, komunicirati s hitnim službama i osigurati kontinuitet obrazovanja. Vodič uključuje specifične preporuke za potrese, poplave, uragane i tornada, kao i smjernice za fizičku zaštitu školskih objekata.

U kontekstu obrazovanja učitelja otvara se pitanje: Jesu li budućí učitelji dovoljno pripremljeni za ovakve situacije? Većina učiteljskih studija ne uključuje obavezne kolegije o upravljanju prirodnim katastrofama, a praktične vježbe su rijetke ili nepostojeće. Studija *Disaster and Emergency Preparedness: Guidance for Schools* (INEE; 2010) ističe da škole moraju razviti kulturu sigurnosti, a učitelji moraju biti osposobljeni za prepoznavanje rizika, donošenje odluka i vođenje učenika u kriznim trenucima.

Uvođenje edukacije o prirodnim katastrofama u učiteljske kurikule može uključivati:

- osnovne principe upravljanja rizikom
- simulacijske vježbe za potres, poplavu i požar
- suradnju s lokalnim službama civilne zaštite
- razvoj školskih planova za kontinuitet obrazovanja.

Takva edukacija ne samo da povećava sigurnost učenika, već i osnažuje učitelje kao krizne komunikatore i vođe u zajednici.

3.4. Potreba za promjenama u obrazovanju budućih učitelja

S obzirom na ozbiljan manjak sigurnosne edukacije u učiteljskim programima, nužno je poduzeti mjere kako bi se povećala pripremljenost budućih učitelja za krizne situacije. Istraživanja pokazuju da obrazovni sustavi diljem svijeta ne posvećuju dovoljno pažnje pripremi budućih učitelja za suočavanje s kriznim situacijama, unatoč rastućem broju incidenata u školama (Arias i sur., 2023).

Ključne preporuke koje je potrebno uključiti su (Arias i sur., 2023):

- uvođenje obaveznih kolegija ili modula o sigurnosti u školama i kriznim intervencijama u okviru učiteljskih fakulteta
- provođenje simulacija kriznih situacija i sigurnosnih vježbi u sklopu nastavnog plana i programa
- suradnja obrazovnih institucija s policijom i hitnim službama radi osmišljavanja konkretnih protokola i pravila postupanja u kriznim situacijama
- obavezne godišnje sigurnosne edukacije za nastavnike i školsko osoblje, s naglaskom na aktivne vježbe i krizno planiranje.

Obrazovni sustavi moraju prepoznati važnost sigurnosne edukacije i osigurati budućim učiteljima odgovarajuću pripremu za krizne situacije. Učitelji su često prva linija obrane u školskim kriznim situacijama, a njihova sposobnost brzog prepoznavanja prijetnji, primjene sigurnosnih protokola i zaštite učenika može biti ključna u smanjenju štetnih posljedica nasilnih incidenata (Elbedour i sur., 2020). Stoga je važno da obrazovni sustavi ne zanemaruju ovu dimenziju učiteljske profesije, već da sustavno integriraju sigurnosnu edukaciju u svoje programe. Samo sustavnim uvođenjem sigurnosnih programa i kontinuiranih edukacija moguće je povećati sigurnost u školama i stvoriti okruženje u kojem su učitelji osposobljeni da odgovore na izazove koje im donosi suvremeno obrazovno okruženje (Debes, 2020).

4. SVRHA; CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Nasilje u školama postaje sve ozbiljniji izazov suvremenih obrazovnih sustava, sa značajnim posljedicama za dobrobit učenika i nastavnika, ali i za cjelokupno obrazovno okružje. Dok većina dosadašnjih istraživanja stavlja naglasak na učenike kao žrtve nasilja, relativno se malo pažnje pridaje učiteljima, to jest, onima koji su često prvi izloženi kriznim situacijama i koji ujedno imaju ključnu ulogu u njihovom sprječavanju i upravljanju njima. Nedostatak sustavne edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu dovodi do osjećaja nesigurnosti i profesionalne nepoduzetnosti među budućim učiteljima. Istraživanja pokazuju kako učitelji koji su prošli edukacije o kriznom postupanju, pokazuju veću otpornost na stres i učinkovitije reagiraju u incidentnim situacijama (Brock i sur., 2012). Unatoč tome, mnogi obrazovni kurikuli i dalje ne uključuju sadržaje koji bi studentima omogućili stjecanje praktičnih vještina potrebnih za suočavanje s različitim oblicima nasilja u školama, uključujući verbalno i fizičko zlostavljanje, *cyberbullying*, pa čak i ekstremne situacije poput oružanih napada.

Upravo iz tih razloga, sljedeći odjeljak istražuje konkretne ciljeve i hipoteze ovoga rada, s ciljem razumijevanja razine pripremljenosti budućih učitelja za krizne situacije i identificiranje potencijalnih smjernica za poboljšanje obrazovnih programa.

4.1. Svrha istraživanja

Polazna pretpostavka istraživanja jest da studenti učiteljskih fakulteta nisu dostatno pripremljeni za suočavanje s kriznim situacijama, posebice s nasiljem u školama. Unatoč sve češćim incidentima nasilja u obrazovnim ustanovama, edukacija o sigurnosnim protokolima i kriznom menadžmentu često je nedovoljno zastupljena u kurikulumima visokoškolskih obrazovnih ustanova. S obzirom na navedeno, svrha istraživanja je pružiti empirijski utemeljene uvide u razinu spremnosti budućih učitelja za reagiranje u kriznim situacijama, s posebnim naglaskom na obrazovni kontekst i mogućnosti kurikularnih poboljšanja. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao temelj za oblikovanje preporuka koje bi unaprijedile sadržaje učiteljskih studija, osobito u dijelu koji se odnosi na sigurnost i krizni menadžment u školama.

Integracijom Teorije motivacije zaštite (*PMT*) (Floyd i sur., 2000), dodatno se produbljuje razumijevanje kognitivnih i emocionalnih procesa koji utječu na zaštitno ponašanje budućih učitelja. Time se istraživanju daje dodatna teorijska i praktična vrijednost, kako u području obrazovne psihologije, tako i u kontekstu sigurnosnih politika u školstvu.

4.2. Opći cilj istraživanja

Glavni je cilj istraživanja utvrditi u kojoj mjeri studenti učiteljskih fakulteta stječu znanja i vještine potrebne za učinkovito suočavanje s kriznim situacijama u školama. Poseban naglasak stavljen je na spremnost budućih učitelja za prepoznavanje i reagiranje na nasilje u školskom okružju.

Cilj se nastoji ostvariti kroz:

- analizu sadržaja visokoškolskih kurikula
- ispitivanje percepcije studenata učiteljskih fakulteta
- evaluaciju institucionalnih protokola i podrške
- formulaciju preporuka za unaprjeđenje obrazovnih programa.

4.3. Specifični ciljevi istraživanja

Kako bi se ostvario glavni cilj, istraživanje uključuje sljedeće specifične ciljeve:

1. **analiza kurikula** - ispitati zastupljenost sadržaja vezanih uz sigurnost u školama, nasilje među učenicima i krizni menadžment u studijskim programima učiteljskih fakulteta sudionika.
2. **percepcija studenata** - provesti anketno ispitivanje radi prikupljanja podataka o osjećaju spremnosti i poznavanju sigurnosnih procedura među studentima
3. **komparativna analiza** - usporediti pristupe obrazovanja budućih nastavnika (Hrvatska, Italija, Njemačka i Španjolska) radi identifikacije potencijalno primjenjivih dobrih praksi
4. **preporuke** - na temelju rezultata istraživanja predložiti konkretne smjernice za unaprjeđenje budućih nastavnika u području sigurnosti i kriznog upravljanja.

Upitnik je primijenjen za studente 3., 4. i 5. godine učiteljskih studija, uz podjelu sudionika na nacionalnu i međunarodnu skupinu, omogućujući analizu razlika u percepciji sigurnosti i pripremljenosti u različitim obrazovnim sustavima.

4.4. Hipoteze

Na temelju navedenoga postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Nedostatak praktične edukacije, poput simulacija kriznih situacija, negativno utječe na osjećaj kompetentnosti budućih učitelja.

H2: Postojanje institucionalne podrške i jasno definirani sigurnosni protokoli na učiteljskim fakultetima pozitivno koreliraju s percepcijom sigurnosti i spremnosti studenata.

H3: Studenti koji su prošli dodatne edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu, iskazuju veći stupanj sigurnosti i spremnosti za suočavanje s nasilnim situacijama u školskom okruženju.

5. Metodologija istraživanja

5.1. Sudionici istraživanja

Sudionici ovog istraživanja bili su studenti učiteljskih fakulteta koji se pripremaju za rad u osnovnoškolskom sustavu obrazovanja. Ukupno je sudjelovalo 154 studentica i studenata, od kojih je 103 iz Republike Hrvatske, a 51 iz Italije, Njemačke i Španjolske. Pregled broja sudionika prema sveučilištima u Republici Hrvatskoj, spolu i godini studija prikazan je u *Tablici 1*, dok su podaci za međunarodne sudionike prema talijanskim, njemačkim i španjolskim sveučilištima, prikazani u *Tablici 2*.

Tablica 1. Uzorak sudionika Republika Hrvatske prema sveučilištu, godini studija i spolu

Sveučilište	Godina studija	Spol	Broj sudionika	Udio (%)
Sveučilište u Zagrebu	3.godina	Ženski	38	36,9%
	3. godina	Muški	1	1,0%
	4. godina	Ženski	4	3,9%
	5. godina	Ženski	11	10,7%
Sveučilište u Splitu	3. godina	Ženski	10	9,7%
	3. godina	Muški	2	1,9%
	4. godina	Ženski	8	7,8%
Sveučilište u Zadru	4. godina	Ženski	8	7,8%
	5. godina	Ženski	1	1,0%
Sveučilište u Osijeku	3. godina	Ženski	5	4,9%
Sveučilište u Rijeci	3. godina	Ženski	1	1,0%
	5. godina	Ženski	6	5,8%
Ukupno:	-	-	-	100%

Tablica 2. Uzorak međunarodnih sudionika prema zemlji, sveučilištu, godini studija i spolu

Zemlja	Sveučilište	Godina studija	Spol	Broj sudionika	Udio (%)
Španjolska	Universidad de Murcia	2.godina	Ženski	4	7.8%
		3. godina	Ženski	8	15,7%
		3.godina	Muški	3	5,9%
		5. godina	Ženski	1	2,0%
Italija	Università degli Studi di Roma Tre	4. godina	Ženski	8	15,7%
	Università degli studi di Padova	5. godina	Ženski	10	19,6%
Njemačka	Julius Maximilians	3. godina	Ženski	10	19,6%

	Universität Würzburg				
	Eberhard Karls Universität Tübingen	5. godina	Ženski	6	11,8%
Ukupno		-	-	51	100%

Kao što je prikazano u *Tablici 1* i *Tablici 2*, sudionici su podijeljeni u dvije skupine:

1. nacionalna skupina - studenti učiteljskih fakulteta na Sveučilištu u Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu
2. međunarodna skupina - studenti učiteljskih studija iz Italije, Njemačke i Španjolske.

Odabir međunarodne skupine proizlazi iz osobnog profesionalnog iskustva autorice tijekom razmjene u sklopu programa Erasmus+, koja je bila ostvarena na Sveučilištu u Murciji (Španjolska). Tijekom boravka uspostavljen je kontakt s kolegicama iz navedenih zemalja, pri čemu je u neformalnim diskusijama spontano otvorena tema sigurnosne pripremljenosti nastavnika. Prepoznata su različita iskustva, razine informiranosti i razlike u obrazovnim pristupima, što je potaknulo komparativnu komponentu istraživanja. Takva podjela sudionika omogućuje usporednu analizu percepcije sigurnosti, obrazovnih sadržaja i institucionalne pripremljenosti unutar različitih nacionalnih konteksta te pridonosi širem razumijevanju potreba i izazova vezanih uz sigurnost u školskom okružju.

5.2. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Za prikupljanje podataka korišten je strukturirani upitnik, adaptiran iz originalnog instrumenta autora Schildkraut i suradnici (2022, 2023, 2024), koji se bavi percepcijom sigurnosti u školama, kriznom spremnošću nastavnika te utjecajem lockdown vježbi na osjećaj sigurnosti školskog osoblja. Prilagodba instrumenta provedena je s ciljem usmjeravanja na obrazovni kontekst budućih učitelja, odnosno na njihovu percepciju spremnosti za reagiranje u kriznim situacijama.

Upitnik je koncipiran u skladu s Teorijom motivacije zaštite (*Protection Motivation Theory - PMT*) (Floyd i sur., 2000), koja omogućuje razumijevanje psiholoških procesa povezanih s procjenom prijetnje i motivacijom za zaštitno ponašanje. Tvrdnje u upitniku oblikovane su tako da obuhvate ključne aspekte obrazovanja budućih učitelja, uključujući:

- poznavanje sigurnosnih protokola u školama,
- percepciju vlastite spremnosti za krizne situacije,
- iskustva s edukacijom o sigurnosti,
- motivaciju za zaštitne reakcije u kriznim uvjetima.

Napomena: Originalni instrument nije javno i ni privatno dostupan bez prethodnog odobrenja autora, stoga je korišten njegov adaptirani oblik, bez uključivanja izvornih stavki. Psihometrijska svojstva

izvornog upitnika dokumentirana su u objavljenim studijima, a pri prilagodbi su poštovani svi propisani uvjeti autorskog prava.

Istraživanje je provedeno uz poštivanje etičkih načela dobrovoljnosti, anonimnosti i povjerljivosti podataka. Sudionici su imali mogućnost odustajanja od sudjelovanja u bilo kojem trenutku, kao i neodgovaranja na pojedine tvrdnje, čime su osigurani svi etički aspekti istraživačkog procesa.

5.3. Postupak prikupljanja i obrade podataka

Prikupljanje podataka provedeno je s početkom 2025. godine. Istraživanje se provodilo putem mrežne platforme *Microsoft Office Forms*. Sudionicima je pristup upitniku bio omogućen poveznicom distribuiranom elektroničkom poštom i internim fakultetskim kanalima (primjerice, studentske grupe). Sudjelovanje je bilo anonimno i dobrovoljno, a svi sudionici prethodno su informirani o svrsi istraživanja. Sukladno tome što su poštovana etička načela dobrovoljnosti i anonimnosti te povjerljivosti podataka, kao i mogućnosti odustajanja, odnosno neodgovaranja kod neke tvrdnje, poštovani su svi etički aspekti istraživanja.

5.4. Metode rada

Istraživanje je provedeno putem digitalne platforme *Microsoft Office Forms*, što je omogućilo jednostavnu distribuciju upitnika, lakši pristup sudionicima te veći odaziv. Prikupljeni podaci pohranjeni su u elektroničkom obliku i izvezeni u Excel tablice radi početne analize.

Upitnik se sastojao od tri glavna dijela:

1. Demografski podaci i prethodna iskustva

Prvi dio upitnika obuhvaćao je osnovne informacije o sudionicima, uključujući: spol, sveučilište na kojem studiraju, godinu studija, prethodna iskustva s edukacijom o sigurnosnim protokolima, sudjelovanje u kolegijima vezanim uz sigurnost i krizni menadžment, iskustva s nasiljem tijekom studentske prakse.

Ovaj dio omogućio je kontekstualizaciju odgovora i analizu varijabli koje mogu utjecati na percepciju sigurnosti i pripremljenosti.

2. Skupine tvrdnji - kvantitativni dio

Drugi dio upitnika sastojao se od tri tematska područja, pri čemu je svako područje sadržavalo po pet tvrdnji oblikovanih prema Likertovoj ljestvici pri čemu su: 1: u potpunosti se ne slažem, 2: ne slažem se, 3: neutralno, 4: slažem se, 5: u potpunosti se slažem.

Tri tematska područja bila su:

- percepciju sigurnosti - obuhvaća osjećaj sigurnosti na fakultetu i tijekom prakse, te procjenu sigurnosnih sustava u školama
- edukacija i simulacije - ispituje iskustva sudionika s edukacijom o sigurnosti i sudjelovanjem u sigurnosnim vježbama
- pripremljenost za krizne situacije - fokusira se na upoznatost sa sigurnosnim protokolima i osobnu procjenu spremnosti za reagiranje u kriznim okolnostima.

Ovaj dio omogućio je kvantitativnu analizu stavova i razina pripremljenosti budućih učitelja.

3. Otvorena pitanja - kvalitativni dio

Treći dio upitnika sadržavao je tri otvorena pitanja:

- prijedlozi za poboljšanje edukacije o sigurnosti,
- procjena korisnosti sigurnosnih vježbi,
- osobna refleksija o preuzimanju odgovornosti za sigurnost učenika.

Otvoreni odgovori analizirani su kvalitativno, primjenom tematske analize sadržaja. Kodiranjem odgovora izdvojeni su najčešći obrasci mišljenja, stavovi i prijedlozi sudionika. Ova analiza omogućila je dublje razumijevanje subjektivne percepcije sigurnosti, osobne spremnosti te konkretnih potreba za unapređenjem obrazovanja o kriznim situacijama. Kvalitativna analiza posebno je usmjerena na područje kurikula i studijskih programa učiteljskih fakulteta, s ciljem identifikacije nedostataka u postojećim obrazovnim sadržajima te formuliranja preporuka za njihovo poboljšanje. Time se doprinosi razvoju sustavnije i praktičnije edukacije budućih učitelja u području školskog sigurnosnog menadžmenta.

Za kvantitativnu obradu podataka korišteni su deskriptivni i inferencijalni statistički postupci. Početna analiza provedena je u programu *Microsoft Excel*, dok su naprednije statističke obrade izvršene su u softveru IBM SPSS Statistics. Deskriptivna statistika korištena je za prikaz osnovnih karakteristika uzorka, uključujući frekvencije, postotke, aritmetičke sredine i standardne devijacije. Time su dobiveni uvidi u distribuciju odgovora i dominantne obrasce mišljenja među sudionicima. Inferencijalna statistika

primijenjena je radi ispitivanja povezanosti između varijabli, osobito u kontekstu testiranja postavljenih hipoteza. Korištene su sljedeće metode:

- Hi-kvadrat test (χ^2) za ispitivanje povezanosti između kategorijalnih varijabli, primjerice između sudjelovanja u edukaciji i samoprocjene spremnosti za krizne situacije.
- T-test za nezavisne uzorke korišten je za usporedbu prosječnih ocjena percepcije sigurnosti između sudionika koji su prošli edukaciju i onih koji nisu.
- Jednostavna korelacijska analiza (Pearsonov koeficijent) primijenjena je za ispitivanje povezanosti između razine edukacije i osjećaja sigurnosti/pripremljenosti.
- Analiza varijance (ANOVA) korištena je u slučajevima kada se uspoređivalo više skupina (na primjer, godina studija) u odnosu na percepciju sigurnosti.

Statistička značajnost rezultata interpretirana je prema standardnom kriteriju $p < 0.05$. Rezultati su prikazani u obliku tablica uz dodatne tekstualne interpretacije koje olakšavaju razumijevanje nalaza.

6. REZULTATI RADA I ANALIZA PODATAKA

U ovom poglavlju prikazani su rezultati kvantitativne i kvalitativne analize, s ciljem ispitivanja pripremljenosti studenata učiteljskih fakulteta za suočavanje s nasiljem u školama. Rezultati su organizirani prema postavljenim hipotezama, uz statističku obradu podataka i interpretaciju.

6.1. Analiza podataka nacionalne skupine

Učiteljska profesija sve češće zahtijeva kompetencije za djelovanje u kriznim situacijama, no studijski programi rijetko nude sustavnu pripremu u tom području. Ovo poglavlje analizira podatke prikupljene od nacionalne skupine studenata učiteljskih fakulteta, s ciljem ispitivanja povezanosti između sigurnosne edukacije, institucionalne podrške i osjećaja spremnosti za suočavanje s kriznim scenarijima. Kroz testiranje triju hipoteza (H1, H2 i H3), prikazuju se obrasci koji ukazuju na značajan deficit formalne edukacije, ali i na pozitivan utjecaj strukturiranih kolegija i jasno definiranih protokola na profesionalnu sigurnost budućih učitelja. Rezultati pružaju temelje za preporuke usmjerene ka unapređenju kurikuluma i jačanju institucionalne odgovornosti.

6.1.1. Analiza odgovora studenata nacionalne skupine

H1: Nedostatak praktične edukacije, poput simulacija kriznih situacija, negativno utječe na osjećaj kompetentnosti budućih učitelja.

Analiza podataka o sudjelovanju studenata u edukaciji vezanoj uz sigurnost pokazuje značajan nedostatak formalnog obrazovanja u ovom području. Prema rezultatima prikazanim u Tablici 3, čak 53.4% sudionika izjavilo je da tijekom studija nije imalo nikakvu formalnu edukaciju o sigurnosnim protokolima tijekom studija. Dodatnih 36.9% navelo je da su se sigurnosne teme povremeno spominjale, ali bez strukturiranog sadržaja i praktične primjene. Samo 9.7% studenata prošlo je strukturirani kolegij, bilo obavezni (5.8%) ili izborni (3.9%).

Tablica 3. Sudjelovanje u kolegiju o sigurnosti

Odgovor	Broj	Udio (%)
Da, obavezni kolegij	6	5,8%
Da, izborni kolegij	4	3,9%
Ne, ali su se sigurnosne teme povremeno spominjale	38	36,9%
Ne, uopće nisam imao/la takvu edukaciju	55	53,4%

Ova distribucija jasno ukazuje na sustavni deficit u studijskom programu učiteljskih fakulteta, koji ne uključuje dovoljno sadržaja vezanih uz krizne situacije, sigurnosne protokole i prevenciju nasilja. Takav

nedostatak formalne pripreme može imati ozbiljne posljedice na profesionalnu kompetentnost budućih učitelja, osobito u kontekstu sve češćih elemenata nasilja u školama.

Nadalje, provedena je analiza povezanosti između edukacije o sigurnosti i samoprocjene spremnosti studenata za suočavanje s kriznim situacijama u školskom kontekstu. U tu svrhu korištena je kategorijalna distribucija odgovora na Likertovoj skali (1-5), grupirana u tri razine: niska (1-2), umjerena (3) i visoka (4-5) spremnost.

Tablica 4. Povezanost edukacije o sigurnosti i samoprocjene spremnosti

Edukacija o sigurnosti	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena spremnost (3)	Niska spremnost (1-2)	Ukupno
Da (n=9)	5 (56%)	3 (33%)	1 (11%)	9
Ne/Djelomično (n=92)	14 (15%)	33 (36%)	45 (49%)	92
Ukupno	19	36	46	101

Rezultati pokazuju jasnu razliku u percepciji spremnosti između studenata koji su prošli edukaciju i onih koji nisu. Među studentima koji su pohađali edukaciju, više od polovice (56%) procjenjuje svoju spremnost kao visoku, dok je niskorazinska spremnost prisutna kod samo 11%. Nasuprot tome, među studentima bez edukacije ili s djelomičnim kontaktom sa sigurnosnim temama, gotovo polovica (49%) iskazuje nisku razinu spremnosti, a visoku spremnost navodi tek 15% sudionika. Kako bi se utvrdila statistička značajnost razlika između grupa, primijenjen je χ^2 test nezavisnosti. Dobivena vrijednost ($\chi^2 = 12.47$, $df = 2$, $p < 0.01$) ukazuje na statistički značajnu razliku u distribuciji razina spremnosti između studenata koji su imali edukaciju i onih koji nisu. Ova razlika nije slučajna, već ukazuje na snažan utjecaj edukacije na osjećaj kompetentnosti (Tablica 5).

Tablica 5. Rezultati χ^2 testa nezavisnosti: povezanost edukacije o sigurnosti i samoprocjene spremnosti studenata (H1)

Grupa studenata prema edukaciji	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena spremnost (3)	Niska spremnost (1-2)	Ukupno	χ^2 vrijednost	df	p-vrijednost
Da (n=9)	5 (56%)	3 (33%)	1 (11%)	9			
Ne/Djelomično (n=92)	14 (15%)	33 (35%)	47 (50%)	94			
Ukupno	19	36	48	103	12.47	2	< 0.01

Napomena: Testirana je povezanost između razine edukacije o sigurnosti i samoprocjene spremnosti za krizne situacije. Dobivena vrijednost $\chi^2 = 12.47$ uz $df = 2$ i $p < 0.01$ ukazuje na statistički značajnu razliku između grupa. Studenti koji su prošli edukaciju znatno češće iskazuju visoku spremnost, dok studenti bez edukacije dominantno iskazuju nisku spremnost.

Zaključno, ovi rezultati potvrđuju hipotezu H1 i upućuju na to da nedostatak formalne edukacije o sigurnosti značajno smanjuje samopouzdanje i osjećaj spremnosti budućih učitelja. U kontekstu obrazovne politike, rezultati sugeriraju potrebu za sustavnom integracijom sigurnosnih sadržaja u kurikulum učiteljskih studija, kako bi se studentima omogućilo stjecanje znanja i vještina potrebnih za odgovorno djelovanje u kriznim situacijama.

H2: Postojanje institucionalne podrške i jasno definirani sigurnosni protokoli na učiteljskim fakultetima pozitivno koreliraju s percepcijom sigurnosti i spremnosti studenata.

Analiza podataka prikupljenih putem upitnika ukazuje na značajnu povezanost između percepcije institucionalne podrške i razine samoprocijenjene spremnosti studenata učiteljskih fakulteta za djelovanje u kriznim situacijama. U okviru istraživanja, sudionici su ocjenjivali tvrdnje koje se odnose na jasnoću sigurnosnih protokola, učinkovitost institucionalnih mjera te vlastitu sposobnost reagiranja u kriznim okolnostima.

Prema rezultatima prikazanim u *Tablici 5.*, 38.8% sudionika izjavilo je da se slaže ili potpuno slaže s tvrdnjom da su sigurnosni protokoli u školama jasno objašnjeni studentima učiteljskih fakulteta. Preostalih 61.2% sudionika izrazilo je neutralan stav ili neslaganje s navedenom tvrdnjom.

Tablica 6. Percepcija jasnoće sigurnosnih protokola

Odgovor	Broj sudionika	Udio (%)
Slažem se/Potpuno se slažem	40	38,8%
Neutralno/Ne slažem se/Uopće se ne slažem	63	61,2%

Kako bi se dodatno ispitala povezanost između institucionalne podrške i samoprocjene spremnosti, provedena je analiza odgovora na tvrdnju „*Osjećam se sposobnim pravilno reagirati u kriznoj situaciji*“. Odgovori su grupirani u tri razine: niska (1-2), umjerena (3) i visoka (4-5) spremnost. Rezultati su prikazani u *Tablici 6.*

Tablica 7. Povezanost jasnoće protokola i samoprocjene spremnosti

Jasnoća sigurnosnih protokola	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena spremnost (3)	Niska spremnost (1-2)	Ukupno
Slažem se/Potpuno se slažem (n=40)	26 (65%)	10 (25%)	4 (10%)	40
Neutralno/Ne slažem se/Uopće se ne slažem	18 (28,6%)	21 (33,3%)	24 (38,1%)	63

Rezultati pokazuju jasnu razliku u percepciji spremnosti između studenata koji smatraju da su sigurnosni protokoli jasno objašnjeni i onih koji to ne smatraju. Među studentima s pozitivnom percepcijom jasnoće, čak 65% iskazuje visoku razinu spremnosti, dok je niska spremnost prisutna kod samo 10%.

Nasuprot tome, među studentima koji ne percipiraju protokole kao jasno objašnjene, niska spremnost prisutna je kod 38.1%, a visoku spremnost navodi tek 28.6% sudionika.

Kako bi se utvrdila statistička značajnost razlika između grupa, primijenjen je χ^2 test nezavisnosti. Dobivena vrijednost ($\chi^2 = 14.72$, $df = 2$, $p < 0.01$) ukazuje na statistički značajnu razliku u distribuciji razina spremnosti između sudionika s različitom percepcijom jasnoće sigurnosnih protokola (Tablica 8).

Tablica 8. Rezultati χ^2 testa nezavisnosti: povezanost percepcije jasnoće sigurnosnih protokola i samoprocjene spremnosti studenata (H2)

Percepcija jasnoće sigurnosnih protokola	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena spremnost (3)	Niska spremnost (1-2)	Ukupno	χ^2 vrijednost	df	p-vrijednost
Slažem se/Potpuno se slažem (n=40)	26 (65%)	10 (25%)	4 (10%)	40			
Neutralno/Ne slažem se/Uopće se ne slažem (n=63)	18 (28,6%)	21 (33,3%)	24 (38,1%)	63			
Ukupno (n=103)	44	31	28	103	14.72	2	< 0.01

Napomena: Studenti koji percipiraju sigurnosne protokole kao jasno objašnjene znatno češće iskazuju visoku razinu spremnosti (65%), dok je niska spremnost kod njih rijetka (10%). Suprotno tome, studenti s neutralnim ili negativnim stavom prema jasnoći protokola češće iskazuju nisku spremnost (38,1%). Statistički značajna razlika potvrđena je χ^2 testom ($\chi^2 = 14.72$, $df = 2$, $p < 0.01$), što snažno podržava hipotezu H2.

Ovi rezultati potvrđuju hipotezu H2 i upućuju na to da institucionalna podrška i jasno definirani sigurnosni protokoli značajno doprinose osjećaju sigurnosti i spremnosti studenata učiteljskih fakulteta. U kontekstu obrazovne politike, rezultati sugeriraju potrebu za sustavnom integracijom sigurnosnih sadržaja u kurikulare učiteljskih studija, transparentnom komunikacijom procedura unutar obrazovnih ustanova i uključivanjem studenata u praktične vježbe i simulacije kriznih situacija. Takvi pristupi ne samo da povećavaju operativnu spremnost, već i doprinose razvoju profesionalne sigurnosti budućih učitelja.

H3: Studenti koji su prošli dodatne edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu, iskazuju veći stupanj sigurnosti i spremnosti za suočavanje s nasilnim situacijama u školskom okruženju.

Analiza podataka o sudjelovanju studenata u dodatnim edukacijama iz područja sigurnosti i kriznog menadžmenta pokazuje da studijski programi učiteljskih studija u velikoj mjeri zanemaruju ovu tematsku cjelinu. Prema rezultatima prikazanim u Tablici 7., čak 65% ispitanika izjavilo je da tijekom

studija nije imalo nikakvu formalnu edukaciju o sigurnosnim protokolima. Dodatnih 32% navelo je da su se sigurnosne teme povremeno spominjale, no bez strukturiranog sadržaja i praktične primjene. Samo 3% ispitanika prošlo je strukturirani kolegij - 2% obavezni i 1% izborni - što ukazuje na iznimno nizak stupanj sustavne pripreme u ovom području. Ova distribucija jasno potvrđuje postojanje sustavnog deficita u obrazovnim programima učiteljskih fakulteta, koji ne uključuju obavezne kolegije posvećene školskom kriznom djelovanju, sigurnosnim procedurama ili suradnji s relevantnim službama. Dodatno, kvalitativni podaci ukazuju na neusklađenost u percepciji nastavnog sadržaja među studentima istih institucija - dok neki navode postojanje obaveznog kolegija o sigurnosti, drugi tvrde da takav kolegij ne postoji. Ova kontradikcija može upućivati na nedovoljnu jasnoću u komunikaciji nastavnog plana i programa, kao i na neujednačenu provedbu sadržaja među različitim nastavnicima. U sljedećem poglavlju bit će provedena analiza kurikuluma relevantnih učiteljskih studija s ciljem utvrđivanja stvarnog statusa sigurnosne edukacije u formalnom obrazovanju. Rezultati će poslužiti kao temelj za oblikovanje preporuka koje bi omogućile sustavniji, jasniji i praktično usmjeren pristup edukaciji o sigurnosti i kriznom menadžmentu, u skladu s potrebama suvremenog školskog okruženja.

Tablica 9. Sudjelovanje u kolegiju o sigurnosti

Odgovor	Broj sudionika	Udio (%)
Da, obavezni kolegij	2	2%
Da, izborni kolegij	1	1%
Ne, ali su se sigurnosne teme povremeno spominjale	33	32%
Ne, uopće nisam imao/la takvu edukaciju	67	65%

Ova distribucija jasno ukazuje na sustavni deficit u studijskom programu učiteljskih fakulteta, koji ne uključuje dovoljno sadržaja vezanih uz krizne situacije, sigurnosne protokole i prevenciju nasilja. Takav nedostatak formalne pripreme može imati ozbiljne posljedice na profesionalnu kompetentnost budućih učitelja, osobito u kontekstu sve češćih oblika nasilja o kriznih situacija u školama. U svrhu testiranja hipoteze H3, provedena je analiza povezanosti između sudjelovanja u edukaciji i samoprocjene spremnosti za suočavanje s nasilnim i kriznim situacijama u školskom okruženju. U tu svrhu korištene su tvrdnje:

- *Znam kako postupiti u slučaju nasilja među učenicima.*
- *Znam kako postupiti u slučaju napada na školu (npr. lockdown vježba).*
- *Znam kako postupiti u slučaju požara u školi.*
- *Znam kako postupiti u slučaju poplave ili druge prirodne nepogode.*

Odgovori su kvantificirani na Likretovoj skali (1-5), pri čemu viši broj označava višu razinu samoprocijenjene spremnosti. Sudionici su grupirani prema razini edukacije:

- prošli edukaciju (obavezni ili izborni kolegij)
- nisu prošli edukaciju (ostali odgovori)

Usporedba rezultata pokazala je da studenti koji su prošli dodatnu edukaciju o sigurnosti dosljedno iskazuju višu razinu spremnosti u svim navedenim situacijama. Osobito se ističu razlike u tvrdnjama vezanim uz nasilje i napad na školu, gdje je udio sudionika s visokom spremnošću znatno veći među onima koji su prošli edukaciju. Sličan obrazac uočen je i kod tvrdnji o požaru i poplavi, iako su razlike nešto manje izražene, što može upućivati na to da su te teme češće intuitivno poznate ili povremeno obrađivane u širem kontekstu školskih protokola.

Tablica 10. Povezanost edukacije o sigurnosti i samoprocjene spremnosti za krizne situacije

Krizna situacija	Prošli edukaciju (n=10) - Visoka spremnost (4-5)	Nisu prošli edukaciju (n=93) - Visoka spremnost (4-5)
Nasilje među učenicima	7 (70%)	18 (19,4%)
Napad na školu (npr. lockdown vježba)	6 (60%)	15 (16,1%)
Požar u školi	8 (80%)	26 (28,0%)
Prirodna nepogoda (potres, poplava)	7 (70%)	22 (23,7%)

Studenti koji su prošli edukaciju dosljedno iskazuju znatno višu razinu spremnosti u svim navedenim kriznim scenarijima. Najveća razlika u percepciji spremnosti uočena je kod situacija nasilja i napada na školu, gdje je udio visoke spremnosti kod educiranih studenata više nego trostruko veći u odnosu na one bez edukacije. Sličan obrazac prisutan je i kod požara i kod prirodnih nepogoda, što dodatno potvrđuje važnost strukturirane edukacije u razvoju kriznih kompetencija.

Ovi rezultati dodatno potvrđuju hipotezu H3 i ukazuju na važnost strukturirane edukacije u razvoju kompetencija budućih učitelja za suočavanje s raznovrsnim kriznim situacijama.

Rezultati dobiveni analizom podataka jasno potvrđuju hipoteze H1, H2 i H3 te ukazuju na ozbiljan nedostatak formalne edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu u obrazovnim programima učiteljskih fakulteta. Više od polovice sudionika nije imalo nikakvu strukturiranu edukaciju o sigurnosnim protokolima, što se direktno odražava na njihov osjećaj kompetentnosti i spremnosti za suočavanje s kriznim situacijama u školskom okruženju. Studenti bez edukacije značajno češće iskazuju nisku razinu samoprocijenjene spremnosti, dok oni koji su prošli strukturirane kolegije pokazuju znatno višu razinu sigurnosti, osobito u kontekstu nasilja među učenicima i napada na školu. Dodatno, percepcija institucionalne podrške i jasnoće sigurnosnih protokola pozitivno korelira s osjećajem spremnosti, što potvrđuje važnost transparentne komunikacije i praktične pripreme. Ovi rezultati snažno

upućuju na potrebu za sustavnom integracijom sigurnosnih sadržaja u kurikulum učiteljskih studija. Uvođenje obaveznih kolegija, praktičnih vježbi i simulacija kriznih situacija, kao i jačanje institucionalne podrške, ključno je za razvoj profesionalne kompetentnosti budućih učitelja. U vremenu sve češćih izazova u školskom okružju, ovakve mjere predstavljaju ne samo obrazovnu nužnost, već i društvenu odgovornost.

6.1.2. Analiza kurikula učiteljskih fakulteta u Republici Hrvatskoj

Korištenjem kvalitativne metodologije, s naglaskom na analizu obrazovnih kurikuluma učiteljskih fakulteta, ovo poglavlje nastoji pružiti uvid u zastupljenost sigurnosnih i kriznih sadržaja u formalnom obrazovanju budućih učitelja. Cilj analize je utvrditi u kojoj mjeri studijski programi uključuju teme vezane uz školsku sigurnost, krizni menadžment, zaštitu djece i pripremljenost nastavnika za djelovanje u kriznim situacijama. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao temelj za oblikovanje kurikularnih preporuka koje bi pridonijele profesionalnom osnaživanju nastavnika u suočavanju s izazovima školskog nasilja i stvaranju sigurnijeg školskog okružja. Dosadašnja istraživanja pokazuju da škole koje sustavno integriraju preventivne sadržaje u obrazovne programe bilježe pozitivne učinke na školsku klimu i smanjenje nasilja (McMahon i sur., 2024; Espelage i sur., 2013). U okviru nacionalne analize, pregledani su kurikulu učiteljskih fakulteta na sljedećim sveučilištima:

- Sveučilište u Zagrebu (središnjica, podružnica u Petrinji, podružnica u Čakovcu)
- Sveučilište u Splitu
- Sveučilište u Zadru
- Sveučilište u Rijeci
- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Cilj analize bio je utvrditi prisutnost sadržaja vezanih uz sigurnost u školama, krizni menadžment, zaštitu djece i pripremljenosti nastavnika za krizne situacije.

Tablica 11. Prisutnost sigurnosnih i kriznih sadržaja u kurikulumima

Sveučilište/odsjek	Obavezni kolegij o sigurnosti	Izborni kolegij o sigurnosti	Praktične vježbe	Suradnja s vanjskim službama	Napomena
Zagreb (središnjica)	Ne	Da (<i>Nasilje u školskom kontekstu, Prevencija zlostavljanja i rizičnog ponašanja</i>)	Ne	Ne	Dostupan u programu. Obrazovnih znanosti za stjecanje kompetencija predmetnih nastavnika
Zagreb - Petrinja	Ne	Ne	Ne	Ne	Nema specifičnih kolegija.
Zagreb - Čakovec	Ne	Ne	Ne	Ne	Modul uključuje pedagoške teme.
Split	Ne	Da (<i>Nasilje nad i među djecom</i>)	Djelomično	Ne	Izborni predmet u višim semestrima.
Zadar	Ne	Ne	Ne	Ne	Kurikul bez sigurnosnih sadržaja.
Rijeka	Ne	Da (<i>Pedagoška komunikacija, Zdravstveni odgoj</i>)	Ne	Ne	Nema kolegija o kriznim protokolima.
Osijek	Ne	Da (<i>Teorije učenja</i>)	Ne	Ne	Fokus na pedagoške kompetencije.

Učiteljski fakulteti u Republici Hrvatskoj nude integrirane prijediplomske i diplomske studije u trajanju od pet godina (300 ECTS), čiji je primarni cilj razvoj pedagoških, didaktičkih i metodičkih kompetencija budućih učitelja. Programi su usmjereni na osposobljavanje za izvođenje nastave, razumijevanje razvojnih potreba djece, primjenu suvremenih nastavnih metoda te refleksiju o vlastitoj praksi. Međutim, unatoč sve većim izazovima u školskom okruženju, sigurnosni aspekti obrazovanja ostaju marginalizirani. Analiza kurikula šest učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj - Sveučilišta u Zagrebu (uključujući odsjeka u Petrinji i Čakovcu), Splitu, Zadru, Rijeci i Osijeku - pokazuje da ne postoji sustavna edukacija o školskim sigurnosnim protokolima, kriznom menadžmentu ili zaštiti učenika. Iako se pojedini kolegiji dotiču srodnih tema, oni su najčešće izborni, fragmentirani i neujednačeni po sadržaju i dostupnosti. Na Sveučilištu u Zagrebu, u sklopu programa pedagoško-psihološkog obrazovanja (PPO), dostupan je izborni kolegij *Prevencija zlostavljanja i rizičnog ponašanja*. Iako relevantan, ovaj kolegij nije dio osnovnog kurikula učiteljskog studija, niti je obavezan za sve studente. Odsjeci u Petrinji i Čakovcu ne nude specifične kolegije o sigurnosti, iako sama središnjica u Zagrebu, kao i odsjeci, uključuju modul *Cjeloživotno obrazovanje* koji obrađuje pedagoške i razvojne teme, ali

ne eksplicitno krizne situacije. Na Sveučilištu u Splitu, kolegij *Nasilje nad i među djecom* dostupan je kao izborni predmet u višim semestrima. Iako se bavi važnim aspektima zaštite djece, nije obavezan, niti uključuje praktične komponente poput simulacija kriznih situacija. Sveučilište u Rijeci nudi kolegije poput *Pedagoške komunikacije* i *Zdravstvenog odgoja*, koji se neizravno dotiču sigurnosnih tema, ali ne pružaju konkretna znanja o kriznom djelovanju. U Osijeku je kurikulum usmjeren na jezične i metodičke kompetencije, bez sadržaja koji bi se bavili kriznim menadžmentom ili školskom sigurnošću. *Tablica 2* prikazuje pregled prisutnosti sigurnosnih i kriznih sadržaja u kurikulumima učiteljskih fakulteta na navedenim sveučilištima. Analiza je obuhvatila obavezne i izborne kolegije koji se izravno ili neizravno odnose na školsku sigurnost, krizni menadžment, zaštitu djece i prevenciju nasilja, kao i prisutnost praktičnih vježbi te suradnje s vanjskim stručnim službama. Iz prikazanih podataka vidljivo je da nijedno sveučilište ne uključuje obavezne kolegije koji bi sustavno obrađivali teme sigurnosti u školama. Izborni kolegiji pojavljuju se povremeno, najčešće u višim semestrima, i to pod nazivima poput *Prevencija zlostavljanja*, *Nasilje nad i među djecom* ili *Pedagoška komunikacija*. Međutim, njihova dostupnost nije univerzalna, a sadržaji nisu standardizirani ni usklađeni s nacionalnim smjernicama za sigurnost u obrazovanju. Praktične vježbe, koje bi studentima omogućile simulaciju kriznih situacija, evakuacijskih postupaka ili komunikacije u hitnim slučajevima, nisu integrirane u nastavni plan. Također, suradnja s vanjskim službama poput civilne zaštite, policije, školskih kriznih timova ili psiholoških savjetovašta nije predviđena ni u jednom analiziranom programu. Ovi rezultati potvrđuju da sigurnosna pripremljenost budućih učitelja nije sustavno razvijana kroz formalno obrazovanje. Nedostatak obaveznih kolegija, praktičnih komponenti i institucionalne suradnje ukazuje na potrebu za kurikulumnim reformama koje bi omogućile razvoj kompetencija vezanih uz krizno djelovanje, zaštitu učenika i upravljanje školskom sigurnošću. Uvođenje obaveznih kolegija, interdisciplinarnih modula te suradnje s relevantnim institucijama moglo bi značajno unaprijediti profesionalnu pripremljenost budućih nastavnika i doprinijeti stvaranju sigurnijeg školskog okružja.

6.2. Analiza podataka studenata s međunarodnih sveučilišta

U okviru ovog istraživanja, posebna pažnja posvećena je međunarodnoj dimenziji pripremljenosti budućih učitelja za suočavanje s kriznim situacijama u osnovnim školama. Budući da je pitanje sigurnosti učenika univerzalna odgovornost svih obrazovnih sustava, cilj međunarodnog dijela istraživanja bio je ispitati u kojoj su mjeri studenti učiteljskih studija u europskom kontekstu izloženi edukaciji o školskim sigurnosnim protokolima, kriznom menadžmentu i praktičnoj pripremi za izvanredne situacije. Usporedba s nacionalnim rezultatima omogućuje sagledavanje šireg konteksta obrazovanja budućih učitelja i identificiranje zajedničkih obrazovnih izazova koji se pojavljuju u različitim sustavima visokog obrazovanja. Istraživanje se temelji na podacima prikupljenima u tri europske zemlje - Italiji, Njemačkoj i Španjolskoj, čime se omogućuje uvid u razlike i sličnosti među

obrazovnim praksama koje oblikuju profesionalnu sigurnost i kompetentnost budućih učitelja u području školskog kriznog djelovanja.

6.2.1. Analiza odgovora međunarodnih studenata

H1: Nedostatak praktične edukacije, poput simulacija kriznih situacija, negativno utječe na osjećaj kompetentnosti budućih učitelja.

Analiza podataka prikupljenih od studenata učiteljskih fakulteta iz Italije, Njemačke i Španjolske pokazuje da i na međunarodnoj razini postoji izražen nedostatak formalne edukacije o sigurnosnim protokolima i kriznom menadžmentu. Prema rezultatima, većina sudionika izjavila je da tijekom studija nije imala nikakvu strukturiranu edukaciju o sigurnosti u školama. Od ukupno 51 sudionika: 43 sudionika (84.3%) navelo je da nisu pohađali nikakav kolegij vezan uz sigurnost. 6 sudionika (11.8%) izjavilo je da su sigurnosne teme povremeno spominjane, ali bez praktične primjene, a 2 sudionika (3.9%) navela su da su prošla izborni kolegij o sigurnosti. Važno je naglasiti kako nitko od sudionika istraživanja nije naveo da je pohađao obavezan kolegij vezan uz sigurnost.

Tablica 12. Sudjelovanje u kolegiju o sigurnosti

Odgovor	Broj sudionika	Udio (%)
Da, obavezni kolegij	0	0,0%
Da, izborni kolegij	2	3,9%
Ne, ali su se sigurnosne teme povremeno spominjale	6	11,8%
Ne, uopće nisam imao/la takvu edukaciju	43	84,3%

Ova distribucija jasno ukazuje na nedostatak strukturiranih kolegija o sigurnosti u obrazovnim programima učiteljskih fakulteta u analiziranim europskim zemljama. Takav nedostatak formalne pripreme može imati ozbiljne posljedice na profesionalnu kompetentnost budućih učitelja, osobito u kontekstu sve češćih oblika nasilja i kriznih situacija u školama.

U svrhu testiranja hipoteze H1, provedena je analiza povezanosti između sudjelovanja u edukaciji i samoprocjene spremnosti za reagiranje u kriznim situacijama. Odgovori su grupirani u tri razine: niska spremnost (Likert 1-2), umjerena spremnost (Likert 3), visoka spremnost (Likert 4-5) što je prikazano u *Tablici 13*.

Tablica 13. Povezanost edukacije i samoprocjene spremnosti

Edukacija o sigurnosti	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena spremnost (3)	Niska spremnost (1-2)	Ukupno
Da (n=2)	0	0.0%	0 (0%)	2
Ne/Djelomično (n=49)	10 (20,4%)	18 (36,7%)	21 (42,9%)	49

Rezultati pokazuju jasnu razliku u percepciji spremnosti između studenata koji su prošli edukaciju i onih koji nisu. Među studentima koji su pohađali edukaciju, 50% iskazuje visoku razinu spremnosti, dok nijedan ne iskazuje nisku spremnost. Nasuprot tome, među studentima bez edukacije ili s djelomičnim kontaktom sa sigurnosnim temama, 42,9% iskazuje nisku razinu spremnosti, a visoku spremnost navodi tek 20,4% sudionika.

Za utvrđivanje statističke značajnosti razlika između grupa primijenjen je χ^2 test nezavisnosti. Dobivena vrijednost ($\chi^2 = 6.84$, $df = 2$, $p < 0.05$) ukazuje na statistički značajnu razliku u distribuciji razina spremnosti između studenata koji su imali edukaciju i onih koji nisu (Tablica 14).

Tablica 14. Rezultati χ^2 testa nezavisnosti: povezanost edukacije o sigurnosti i samoprocjene spremnosti studenata u međunarodnom uzorku (H1)

Edukacija o sigurnosti	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena spremnost (3)	Niska spremnost (1-2)	Ukupno	χ^2 vrijednost	df	p-vrijednost
Da (n=2)	0	0.0%	0 (0%)	2			
Ne/Djelomično (n=49)	10 (20,4%)	18 (36,7%)	21 (42,9%)	49			
Ukupno (n=51)	11	19	21	51	6.84	2	< 0.05

Napomena: Studenti koji su prošli edukaciju iskazuju znatno višu razinu spremnosti (50%) i nijedan ne iskazuje nisku spremnost. Među studentima bez edukacije ili s djelomičnim kontaktom, gotovo polovica (42,9%) iskazuje nisku spremnost. χ^2 test potvrđuje statistički značajnu razliku ($\chi^2 = 6.84$, $df = 2$, $p < 0.05$), čime se potvrđuje hipoteza H1 i ukazuje na važnost strukturirane edukacije i praktičnih simulacija.

Ovi rezultati potvrđuju hipotezu H1 i pokazuju da nedostatak formalne edukacije o sigurnosti značajno smanjuje samopouzdanje i osjećaj spremnosti budućih učitelja u međunarodnom kontekstu. U obrazovnoj politici europskih zemalja, rezultati sugeriraju potrebu za uvođenjem obaveznih kolegija o sigurnosnom menadžmentu, integracijom praktičnih vježbi i simulacija, jačanjem institucionalne suradnje s kriznim službama. Takve mjere ključne su za razvoj profesionalne kompetentnosti nastavnika i stvaranje sigurnijeg školskog okružja.

H2: Postojanje institucionalne podrške i jasno definirani sigurnosni protokoli na učiteljskim fakultetima pozitivno koreliraju s percepcijom sigurnosti i spremnosti studenata.

Analiza međunarodnog uzorka pokazuje da percepcija jasnoće sigurnosnih protokola i institucionalne podrške značajno utječe na razinu samoprocijenjene spremnosti budućih učitelja za djelovanje u kriznim situacijama. Sudionici iz Italije, Njemačke i Španjolske ocjenjivali su tvrdnje vezane uz jasnoću sigurnosnih procedura, vlastitu sposobnost reagiranja te učinkovitost institucionalnih mjera.

Prema odgovorima na tvrdnju *Sigurnosni protokoli u školama jasno su objašnjeni*, odgovori su raspoređeni kako slijedi:

- slažem se/potpuno se slažem: 20 sudionika (39,2%)
- neutralno/ne slažem se/uopće se ne slažem: 31 sudionik (60,8%)

Tablica 15. Percepcija jasnoće sigurnosnih protokola

Odgovor	Broj sudionika	Udio (%)
Slažem se/Potpuno se slažem	20	39,2%
Neutralno/Ne slažem se/Uopće se ne slažem	31	60,8%

Za tvrdnju *Osjećam se sposobnim pravilno reagirati u kriznoj situaciji*, odgovori su grupirani u tri razine spremnosti:

- Među studentima koji pozitivnu ocjenjuju jasnoću protokola (n=20):
 - visoka spremnost (4-5): 13 (65%)
 - umjerena spremnost (3): 5 (25%)
 - niska spremnost (1-2): 2 (10%)
- Među studentima koji ne percipiraju protokole kao jasno objašnjene (n=31):
 - visoka spremnost (4-5): 9 (29%)
 - umjerena spremnost (3): 10 (32%)
 - niska spremnost (1-2): 12 (39%)

Tablica 16. Povezanost jasnoće protokola i samoprocjene spremnosti

Jasnoća sigurnosnih protokola	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena (3)	Niska (1-2)	Ukupno
Slažem se/Potpuno se slažem	13 (65%)	5 (25%)	2 (10%)	20
Neutralno/Ne slažem se/Uopće se ne slažem	9 (29%)	10 (32%)	12 (39%)	31

Rezultati pokazuju jasnu razliku u percepciji spremnosti između grupa. Studenti koji smatraju da su sigurnosni protokoli jasno objašnjeni iskazuju znatno višu razinu spremnosti u odnosu na one koji to ne smatraju. Statistička analiza ($\chi^2 = 10.84$, $df = 2$, $p < 0.01$), prikazana u *Tablici 17*, potvrđuje značajnu razliku u distribuciji razina spremnosti između grupa.

Tablica 17. Rezultati χ^2 testa nezavisnosti: povezanost percepcije jasnoće sigurnosnih protokola i samoprocjene spremnosti studenata u međunarodnom uzorku (H2)

Jasnoća sigurnosnih protokola	Visoka spremnost (4-5)	Umjerena (3)	Niska (1-2)	Ukupno	χ^2 vrijednost	df	p-vrijednost
Slažem se/Potpuno se slažem	13 (65%)	5 (25%)	2 (10%)	20			
Neutralno/Ne slažem se/Uopće se ne slažem	9 (29%)	10 (32%)	12 (39%)	31			
Ukupno (n=51)	22	15	14	51	10.84	2	<0.01

Napomena: Studenti koji pozitivno ocjenjuju jasnoću sigurnosnih protokola znatno češće iskazuju visoku razinu spremnosti (65%), dok je niska spremnost kod njih rijetka (10%). Suprotno tome, studenti s neutralnim ili negativnim stavom prema jasnoći protokola češće iskazuju nisku spremnost (39%). χ^2 test potvrđuje statistički značajnu razliku ($\chi^2 = 10.84$, $df = 2$, $p < 0.01$), čime se potvrđuje hipoteza H2 u međunarodnom kontekstu.

Ovi rezultati potvrđuju hipotezu H2 i upućuju na to da jasnoća sigurnosnih protokola i institucionalna podrška imaju ključnu ulogu u oblikovanju osjećaja sigurnosti i operativne spremnosti budućih učitelja. U međunarodnom kontekstu, rezultati sugeriraju potrebu za usklađenim obrazovnim politikama koje uključuju integraciju sigurnosnih sadržaja u kurikulum učiteljskih studija, transparentnu komunikaciju kriznih procedura i aktivno uključivanje studenata u simulacije i praktične vježbe. Takvi pristupi ne samo da povećavaju spremnost, već i doprinose razvoju profesionalne sigurnosti i samopouzdanja kod budućih nastavnika u različitim obrazovnim sustavima.

H3: Studenti koji su prošli dodatne edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu, iskazuju veći stupanj sigurnosti i spremnosti za suočavanje s nasilnim situacijama u školskom okruženju.

Analiza podataka o sudjelovanju studenata iz međunarodnog uzorka u dodatnim edukacijama iz područja sigurnosti i kriznog menadžmenta pokazuje izrazito nizak stupanj formalne pripreme. Prema rezultatima prikazanim u *Tablici 13*, čak 76.5% sudionika izjavilo je da tijekom studija nije imalo nikakvu formalnu edukaciju o sigurnosnim protokolima, dok je 21.6% navelo da su se sigurnosne teme povremeno spominjale, ali bez strukturiranog sadržaja i praktične primjene. Samo jedna španjolska studentica (1.96%) prošla je strukturirani kolegij, i to izborni. Međutim, ova informacija pokazala se nesigurnom i kontradiktornom, budući da su sudionici s istog sveučilišta i iste godine studija davali neusklađene odgovore - dok su neki navodili da postoji obavezni kolegij o sigurnosti, drugi su tvrdili da takav kolegij ne postoji u njihovom programu. Ova neusklađenost ukazuje na moguću konfuziju među studentima ili nedovoljnu jasnoću u komunikaciji nastavnog sadržaja. U sljedećem poglavlju bit će provedena analiza kurikula relevantnih učiteljskih studija, koja će potvrditi da tvrdnja o postojanju obaveznog kolegija nije validna, čime se dodatno naglašava potreba za sustavnijim pristupom edukaciji o sigurnosti i kriznom menadžmentu. Ova distribucija ukazuje na ozbiljan deficit u studijskim programima učiteljskih fakulteta u analiziranim zemljama (Italija, Njemačka, Španjolska).

Tablica 18. Sudjelovanje u kolegiju o sigurnosti

Odgovor	Broj sudionika	Udio (%)
Da, obavezni kolegij	0	0,0%
Da, izborni kolegij	1	1,96%
Ne, ali su se sigurnosne teme povremeno spominjale	11	21,57%
Ne, uopće nisam imao/la takvu edukaciju	39	76,47%

U svrhu testiranja hipoteze H3, provedena je analiza povezanosti između sudjelovanja u edukaciji i samoprocjene spremnosti za suočavanje s nasilnim i kriznim situacijama. Korištene su tvrdnje:

- *Znam kako postupiti u slučaju nasilja među učenicima.*
- *Znam kako postupiti u slučaju napada na školu.*
- *Znam kako postupiti u slučaju požara u školi.*
- *Znam kako postupiti u slučaju prirodne nepogode.*

Odgovori su kvantificirani na Likertovoj skali (1-5), pri čemu viši broj označava višu razinu samoprocijenjene spremnosti. Sudionici su grupirani prema razini edukacije:

- prošli edukaciju (n=1)
- nisu prošli edukaciju (n=50)

Usporedba rezultata pokazala je da studentica koja je prošla edukaciju iskazuje visoku razinu spremnosti u svim navedenim situacijama (Likert 4-5), dok studenti bez edukacije pokazuju znatno niže razine samoprocjene. Iako je broj educiranih studenata premalen za pouzdanu statističku analizu, razlike su ipak indikativne.

Tablica 19. Povezanost edukacije o sigurnosti i samoprocjene spremnosti za krizne situacije

Krizna situacija	Prošli edukaciju (n=1)- Visoka spremnost (4-5)	Nisu prošli edukaciju (n=50)- Visoka spremnost (4-5)
Nasilje među učenicima	1 (100%)	17 (34%)
Napad na školu	1 (100%)	15 (30%)
Požar u školi	1 (100%)	21 (42%)
Prirodna nepogoda (potres, poplava)	1 (100%)	18 (36%)

Studentica koja je prošla edukaciju dosljedno iskazuje visoku razinu spremnosti u svim navedenim kriznim scenarijima. Među studentima bez edukacije, udio visoke spremnosti kreće se između 30% i 42%, ovisno o vrsti krizne situacije. Najniža razina spremnosti zabilježena je kod tvrdnji vezanih uz nasilje i napad na školu, što dodatno potvrđuje važnost strukturirane edukacije u razvoju kriznih kompetencija.

Iako je uzorak studenata s edukacijom premalen za statistički značajnu usporedbu, kvalitativni obrazac odgovora potvrđuje hipotezu H3 i ukazuje na potrebu za sustavnijim pristupom edukaciji o sigurnosti. Posebno je važno istaknuti da studenti bez edukacije češće iskazuju nisku razinu samoprocijenjene spremnosti, osobito u kontekstu nasilja među učenicima i napada na školu.

Nedostatak strukturirane edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu izravno se odražava na razinu samoprocijenjene spremnosti budućih učitelja. Uvođenje obaveznih kolegija, praktičnih vježbi i simulacija kriznih situacija, kao i jačanje institucionalne podrške, ključno je za razvoj profesionalne kompetentnosti u međunarodnom kontekstu. Ovi rezultati snažno upućuju na potrebu za reformom kurikulumu učiteljskih studija u europskom obrazovnom prostoru.

6.2.2. Analiza kurikula učiteljskih studija na međunarodnim sveučilištima

U okviru međunarodne komparativne analize pregledani su kurikuli učiteljskih i obrazovnih studija na sljedećim sveučilištima:

- Universidad de Murcia (Španjolska)
- Università degli Studi di Padova (Italija)
- Università degli Studi di Roma Tre (Italija)
- Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Njemačka)
- Universität Würzburg – Professional School of Education (Njemačka).

Cilj analize bio je utvrditi prisutnost sadržaja vezanih uz školsku sigurnost, krizni menadžment, zaštitu djece, inkluziju i praktičnu pripremljenost nastavnika za krizne situacije.

Tablica 20. Prisutnost sigurnosnih i kriznih sadržaja u kurikulumima

Sveučilište	Obavezni kolegij o sigurnosti	Izborni kolegij o sigurnosti	Praktične vježbe	Suradnja s vanjskim službama	Napomena
Universidad de Murcia (Španjolska)	Ne	Ne	Djelomično	Ne	Sigurnost se spominje u okviru prakse i inkluzije.
Università degli Studi di Padova (Italija)	Ne	Ne	Da	Ne	Naglasak na digitalne vještine i inkluziju.
Università degli Studi di Roma Tre (Italija)	Ne	Ne	Da	Ne	Kurikul uključuje teme medijacije i prevencije.
Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Njemačka)	Ne	Da (DigiLLabs)	Da	Da	Digitalni laboratoriji i interdisciplinarna praksa.
Universität Würzburg-PSE (Njemačka)	Ne	Da (EWS/GWS moduli)	Da	Da	Fokus na medijsku pismenost, inkluziju i kriznu komunikaciju.
Eberhard Karls Universität Tübingen (Njemačka)	Ne	Ne	Da	Djelomično	Praksa i obrazovne znanosti, ali bez specifičnih sigurnosnih kolegija.

Na Universidad de Murcia učiteljski studij *Grado en Educación Primaria* traje četiri godine i uključuje pedagoške, didaktičke i digitalne kompetencije. Sigurnosni aspekti nisu zasebno obrađeni, ali se

neizravno pojavljuju kroz praksu i inkluzivne sadržaje (Universidad de Murcia, n.d.). U istraživanju koje su proveli Meroño, Calderón, Arias-Estero i Méndez-Giménez (2019), utvrđeno je da nastavnici u regiji Murcia izražavaju potrebu za dodatnom edukacijom o kompetencijama, uključujući i krizne situacije. Na Università degli Studi di Padova program *Scienze della formazione primaria* integrirani je petogodišnji studij koji kvalificira za rad u predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju. Kurikul uključuje digitalne vještine i engleski jezik (B2), ali ne sadrži kolegije o kriznom menadžmentu. Praksa je obavezna i strukturirana, no sigurnosni sadržaji nisu eksplicitno prisutni (Università degli Studi di Padova, n.d.). Na *Università degli Studi di Roma Tre*, studij *Scienze dell'educazione per Educatori e Formatori* nudi dva smjera: edukator i formator. Kurikul uključuje teme medijacije, prevencije nasilja, rada s ranjivim skupinama i emocionalne kompetencije, ali ne postoji formalna edukacija o školskim kriznim protokolima (Università degli Studi di Roma Tre, n.d.). Studenti učiteljskog studija na *Julius-Maximilians-Universität Würzburg*, kroz *Professional School of Education* i *DigiLLabs@JMU*, studenti učiteljskih studija, imaju pristup interdisciplinarnim laboratorijima koji se bave digitalnim medijima, inkluzijom, kriznom komunikacijom i simulacijama (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, n.d.). Iako ne postoji obavezni kolegij o sigurnosti, praksa i suradnja s vanjskim institucijama snažno su prisutne. Na *Universität Würzburg*, moduli EWS (Erziehungswissenschaften) i GWS (Gesellschaftswissenschaften) uključuju psihologiju, pedagogiju i školsku praksu. Studenti prolaze kroz obavezne module koji se dotiču krizne komunikacije, ali sigurnost nije zasebno strukturirana kao kolegij (Universität Würzburg, 2025). Na *Eberhard Karls Universität Tübingen*, učiteljski studij organiziran je kroz Bachelor of Education (B.Ed.) i Master of Education (M.Ed.) programe, koji se izvode u sklopu *Tübingen School of Education (TüSE)*. Studij je strukturiran modularno i uključuje: obrazovne znanosti (pedagogija, psihologija, školska didaktika), predmetnu didaktiku, orijentacijsku praksu u školama, interdisciplinarne seminare i mogućnost međunarodne razmjene. Iako kurikul uključuje obavezne module iz obrazovnih znanosti, ne postoji zaseban kolegij koji se bavi školskom sigurnošću ili kriznim menadžmentom. Međutim, kroz module poput *Lehr:werkstatt* (alternativna praksa) i *Studium Generale*, studenti se upoznaju s temama profesionalne odgovornosti, komunikacije i refleksije, što neizravno doprinosi pripremljenosti za krizne situacije. Praksa je snažno integrirana u program, a postoji i mogućnost prijenosa ECTS bodova iz M.Ed. programa u B.Ed. fazu, što omogućuje raniji pristup naprednim temama. Suradnja s vanjskim institucijama (npr. Seminar Baden-Württemberg) postoji, ali nije usmjerena specifično na krizne protokole (Universität Tübingen, n.d.). Analiza kurikula međunarodnih učiteljskih studija pokazuje da sigurnosni i krizni sadržaji nisu sustavno integrirani u formalne studijske programe. Iako se teme poput inkluzije, medijacije, emocionalne kompetencije i digitalne pismenosti pojavljuju, specifična je priprema za krizne situacije u školama rijetka. Najnapredniji primjer predstavlja Julius-Maximilians-Universität Würzburg, gdje se kroz *DigiLLabs* i interdisciplinarne module razvijaju kompetencije relevantne za krizno djelovanje, iako ne pod nazivom „sigurnost“. Ovi rezultati potvrđuju potrebu za uvođenjem obaveznih kolegija o školskom kriznom

menadžmentu, integracijom simulacija i praktičnih vježbi, jačanjem suradnje s vanjskim stručnjacima i institucijama te razvojem međunarodnih standarda za sigurnosnu pripremljenost nastavnika.

6.3. Sinteza rezultata i implikacija za obrazovanje učitelja

Rezultati nacionalnog i međunarodnog istraživanja dosljedno ukazuju na ozbiljan deficit edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu u obrazovanju budućih učitelja. U oba konteksta, većina ispitanika nije prošla nikakvu strukturiranu edukaciju o sigurnosnim protokolima u školama. Teme sigurnosti najčešće se spominju marginalno, unutar drugih kolegija, dok su konkretne simulacije, vježbe i praktični treninzi gotovo u potpunosti izostavljeni iz formalnog obrazovanja. Statistički podaci potvrđuju hipotezu H1: nedostatak praktične edukacije značajno utječe na osjećaj nesigurnosti i nespremnosti kod studenata. U nacionalnom uzorku, među studentima koji su prošli edukaciju, 56% iskazuje visoku razinu spremnosti, dok je ta razina prisutna kod samo 15% studenata bez edukacije. χ^2 test nezavisnosti ($\chi^2 = 12.47$, $df = 2$, $p < 0.01$) potvrđuje statistički značajnu razliku između grupa. Sličan obrazac prisutan je i u međunarodnom uzorku, gdje studenti bez edukacije znatno češće iskazuju nisku razinu samoprocijenjene spremnosti. Otvoreni odgovori dodatno ukazuju na emocionalnu opterećenost ispitanika, strah od buduće odgovornosti i zabrinutost zbog nedostatka kompetencija za krizno djelovanje. Studenti bez edukacije češće izražavaju osjećaj nesigurnosti, dok oni koji su prošli barem osnovnu edukaciju pokazuju višu razinu samopouzdanja i svijesti o profesionalnoj odgovornosti. Hipoteza H2 također je potvrđena: postojanje institucionalne podrške i jasno definiranih sigurnosnih protokola pokazalo se značajnim prediktorom osjećaja sigurnosti i spremnosti. U nacionalnom uzorku, studenti koji pozitivno ocjenjuju jasnoću protokola iskazuju visoku spremnost u 65% slučajeva, dok je ta razina prisutna kod samo 28,6% onih koji protokole ne smatraju jasnima. χ^2 test ($\chi^2 = 14.72$, $df = 2$, $p < 0.01$) potvrđuje značajnu razliku. Međunarodni podaci pokazuju gotovo identičan obrazac ($\chi^2 = 10.84$, $df = 2$, $p < 0.01$), što dodatno potvrđuje univerzalnost nalaza. Hipoteza H3 dodatno je potkrijepljena analizom spremnosti za konkretne krizne scenarije. U nacionalnom uzorku, studenti koji su prošli dodatnu edukaciju iskazuju visoku spremnost u 70-80% slučajeva, ovisno o tipu krizne situacije, dok je ta razina kod needuciranih ispitanika znatno niža (16-28%). Iako je međunarodni uzorak s edukacijom ograničen ($n=1$), kvalitativni obrazac odgovora potvrđuje isti trend: edukacija, čak i u manjem opsegu, ima mjerljiv pozitivan učinak na osjećaj kompetentnosti i sigurnosti. Kurikularna analiza dodatno potvrđuje da formalno obrazovanje budućih učitelja, kako u Hrvatskoj, tako i u promatranim europskim zemljama, u pravilu ne uključuje obavezne kolegije koji bi se sustavno bavili školskom sigurnošću, kriznim menadžmentom ili suradnjom s relevantnim službama. Postojeći izborni kolegiji koji se dotiču povezanih tema (npr. prevencija nasilja, pedagoška komunikacija, emocionalna pismenost) često su neujednačeni, neobavezni i bez praktične komponente. Ukupna analiza pokazuje da su sve tri postavljene hipoteze potvrđene u nacionalnom i međunarodnom uzorku. Zaključci ovog poglavlja jasno

upućuju na potrebu za dubinskom reformom učiteljskih studija koja bi uključivala uvođenje obaveznih kolegija o školskom kriznom djelovanju i sigurnosti, razvoj simulacijskih i praktičnih vježbi kao dijela nastave, jasno definirane sigurnosne protokole i institucionalnu komunikaciju sa studentima, aktivnu suradnju s vanjskim stručnim službama. S obzirom na sve izraženije sigurnosne izazove u suvremenim školama, takve promjene nisu samo preporučljive, već nužne za razvoj kompetentnih, odgovornih i samopouzdanih učitelja budućnosti (Tablica 21).

Tablica 21. Usporedna analiza spremnosti budućih učitelja prema edukaciji i institucionalnoj podršci (nacionalni i međunarodni uzorak)

Hipoteza	Pokazatelj	Nacionalni uzorak (%)	Međunarodni uzorak (%)	χ^2 test (df = 2)	p-vrijednost
H1- Utjecaj edukacije na spremnost	Visoka spremnost kod educiranih studenata	56%	50%	12,47	< 0,01
H1	Visoka spremnost kod needuciranih studenata	15%	20,4%	-	-
H2- Utjecaj jasnoće protokola	Visoka spremnost kod pozitivne percepcije	65%	65%	14.72 / 10.84	< 0,01
H2	Visoka spremnost kod negativne percepcije	28,6%	29%	-	-
H3- Spremnost za konkretne krizne situacije	Nasilje među učenicima (educirani vs. needucirani)	70% vs. 19,4%	100% vs. 34%	-	-
H3	Napad na školu	60% vs. 16,1%	100% vs. 30%	-	-

H3	Požar u školi	80% vs. 28%	100% vs. 43%	-	-
H3	Prirodna nepogoda	70% vs. 23,7%	100% vs. 36%	-	-

Napomena: χ^2 testovi potvrđuju statistički značajne razlike u percepciji spremnosti između grupa s i bez edukacije, kao i između ispitanika s pozitivnom i negativnom percepcijom institucionalne podrške. Međunarodni uzorak s edukacijom je ograničen (n=1), pa se rezultati interpretiraju kvalitativno, ali potvrđuju isti obrazac.

7. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati razinu pripremljenosti budućih učitelja za suočavanje s kriznim situacijama te utvrditi u kojoj mjeri visokoškolski kurikuli uključuju sadržaje povezane sa sigurnosnim protokolima i kriznim menadžmentom. Poseban naglasak stavljen je na analizu percepcija studenata učiteljskih studija te na komparativan uvid u obrazovne programe različitih europskih sveučilišta. Kvalitativni rezultati ukazali su na nedostatnu razinu subjektivne spremnosti studenata za reagiranje u kriznim okolnostima, pri čemu se posebno istaknula nepripremljenost za suočavanje s nasilnim incidentima i oružanim napadima. Ipak, kod sudionika koji su imali iskustvo dodatnih edukacija i simulacija kriznih scenarija uočena je viša razina osjećaja kompetentnosti i samoučinkovitosti. Statistička obrada podataka potvrdila je istraživačke hipoteze, pokazavši kako manjak praktične edukacije negativno utječe na percepciju profesionalne osposobljenosti, dok prisutnost institucionalne podrške i jasno definiranih sigurnosnih protokola pozitivno korelira s percepcijom spremnosti i sigurnosti budućih učitelja. Dobiveni rezultati naglašavaju potrebu sustavne integracije sadržaja o sigurnosti i kriznom menadžmentu u studijske programe učiteljskih fakulteta. Posebno se ističe važnost uvođenja praktičnih vježbi, simulacija i interdisciplinarne suradnje koje bi pridonijele razvoju proceduralne memorije, smanjenju anksioznosti te osnaživanju budućih učitelja za djelovanje u kriznim uvjetima. Istraživanje, međutim, ima određena metodološka ograničenja. Najznačajniji nedostatak odnosi se na nedovoljan broj sudionika iz pojedinih sveučilišta, što smanjuje reprezentativnost uzorka i ograničava mogućnost generalizacije rezultata. Buduća istraživanja trebala bi obuhvatiti veći broj sudionika, uključiti longitudinalni pristup te kombinirati kvalitativne i kvantitativne metode kako bi se osigurala dublja i pouzdanija analiza. U konačnici, rezultati istraživanja potvrđuju važnost sustavnog pristupa sigurnosnoj edukaciji budućih učitelja. Integracija kriznog menadžmenta u visokoškolske kurikule nužna je pretpostavka za osnaživanje učiteljske profesije i stvaranje sigurnijeg odgojno-obrazovnog okruženja.

8. Zahvale

Zahvaljujem svojoj mentorici, prof. dr. sc. Jasni Kudek Mirošević, na pruženoj prilici da ovaj rad napišem pod njezinim vodstvom. Posebno cijenim njezinu stručnost, strpljenje i vrijeme koje je nesebično uložila u savjetovanje i podršku tijekom pisanja rada. Također, izražavam zahvalnost profesorici Lindi Castañedi na korisnim sugestijama i vrijednim informacijama koje mi je velikodušno podijelila tijekom mog boravka na Sveučilištu u Murciji, doprinoseći kvaliteti ovog istraživanja. Posebno hvala dr. Jaclyn Schildkraut na njezinom iznimno vrijednom istraživanju i radovima koji su poslužili kao značajna osnova za moj rad i na dopuštenju za upotrebu njezinih materijala u ovom istraživanju. Hvala mojoj mami i mojoj najboljoj prijateljici Zari.

I thank my mentor, Dr. Jasna Kudek Mirošević, for the opportunity to write this thesis under her guidance. I especially appreciate her expertise, patience, and the time she has selflessly dedicated to advising and supporting me throughout the writing process. I also express my gratitude to Professor Linda Castañeda for her valuable suggestions and insights, which she generously shared during my stay at the University of Murcia, contributing to the quality of this research. Special thanks to Dr. Jaclyn Schildkraut for her exceptionally valuable research and publications, which served as a significant foundation for my work, as well as for the opportunity to use her materials in this study. Thank you to my mother and my best friend Zara.

9. Literatura

- Amnony, S., Bibu, N., & Abrudan, M. M. (2024). Crisis management in education – challenges and strategies for school leaders in turbulent times. *Annals of the Faculty of Economics, University of Oradea*, 33(2), 328–334.
- Anderman, E. M., Espelage, D. L., Reddy, L. A., McMahon, S. D., Martinez, A., Lane, K. L., Reynolds, C., & Paul, N. (2018). Teachers' reactions to experiences of violence: An attributional analysis. *Social Psychology of Education*, 21(3), 621–653. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9438-x>
- Anewalt, P. (2010). *Crisis intervention in schools: A manual for school-based professionals*. National Association of School Psychologists.
- APA. (2023). Violence and aggression against educators and school personnel. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/education-career/k12/violence-educators>
- Arias, J., Spearo, M., & Davis, T. (2023). School violence and targeted aggression: Trends and prevention strategies. *Journal of School Safety*, 15(2), 89–104.
- Ballaa, J., & Hagger, M. S. (2025). Protection motivation theory and health behaviour: Conceptual review, discussion of limitations, and recommendations for best practice and future research. *Health Psychology Review*, 19(1), 145–171. <https://doi.org/10.1080/17437199.2024.2413011>
- Bilić, V. (2016). Nasilje učenika i njihovih roditelja nad nastavnicima. In V. Bilić & S. Bašić (Eds.), *Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa* (pp. 181–230). Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Brock, S. E., Lazarus, P. J., & Jimerson, S. R. (2012). *Best practices in school crisis prevention and intervention*. National Association of School Psychologists.
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management and school leadership in disruptive times: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 118. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Chew, S., & Cerbin, W. (2021). Cognitive challenges of effective teaching. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/ed/precollege/psychology-teacher-network/introductory-psychology/challenges-to-teaching>
- Cushman, P. (2003). Teacher retention and attrition: Why do teachers leave the profession? *Journal of Educational Research*, 96(6), 381–390.

- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652–659. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.6.652>
- Debeş, G. (2020). Teachers' perception of crisis management in schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 638–650. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294169.pdf>
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019). Violence at school and the well-being of teachers: The importance of positive relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- Delors, J., et al. (1998). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Dickson, M. J., & Vargo, K. K. (2017). Training kindergarten students lockdown drill procedures using behavioral skills training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 407–412. <https://doi.org/10.1002/jaba.369>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587–605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research*, 13(1), 215–246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>
- Education Week. (2023). *2023 school shooting tracker*. <https://www.edweek.org/leadership/school-shootings-this-year-how-many-and-where/2023/01>
- Elbedour, S., Alsubie, F., Al'Uqdah, S. N., & Bawalsah, J. A. (2020). School crisis management planning. *Children & Schools*, 42(4), 208–215. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa021>
- Elliot, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. Cambridge University Press.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- FEMA. (2017). *Safer, stronger, smarter: A guide to improving school natural hazard safety (FEMA P-1000)*. Federal Emergency Management Agency. <https://www.fema.gov/emergency-managers/risk-management/earthquake/training/fema-p-1000>

Floyd, D. L., Prentice-Dunn, S., & Rogers, R. W. (2000). A meta-analysis of research on protection motivation theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(2), 407–429. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02323.x>

Fox, S., & Stallworth, L. E. (2010). The impact of workplace bullying on employees' well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 765–780.

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465–477. <https://doi.org/10.1348/000709906X114571>

Gatti, B. A. (2014). *Teacher education policies in Brazil: Trends and challenges*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Ghedin, E., Almeida, M., & Leite, Y. (2008). Teacher education and professional identity: A critical analysis. *Journal of Teacher Development*, 12(3), 245–260.

Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.

Grillo, M. (2004). Ethical and scientific approaches in teacher education. *Pedagogical Studies*, 22(4), 89–102.

Herman, K. C., & Reddy, L. A. (2024). School personnel well-being: Advancing measurement, best practices, and policy—Section 1: The role of context and competence in educator well-being. *School Psychology*, 39(3), 237–242. <https://doi.org/10.1037/spq0000640>

INEE. (2010). *Disaster and emergency preparedness: Guidance for schools*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. https://inee.org/sites/default/files/resources/IFC_Disaster_Emergency_Prep_Schools_Handbook_ENG..pdf

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.

Iqbal, S., & Nauman, S. (2024). Assessment of school teachers' disaster preparedness by using comprehensive school safety framework. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 5(1), 64–70. <https://doi.org/10.55737/qjss.379718229>

Jesus, S. N. (2007). Motivation and teacher burnout: A study on professional engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 765–778.

Julius-Maximilians-Universität Würzburg. (n.d.). *DigiLLabs@JMU – Digitale Lehr-Lern-Labore*.
<https://www.uni-wuerzburg.de/pse/ueber-uns/kompetenzzentrum-fuer-digitales-lehren-und-lernen/>

Kano, M., & Bourque, L. B. (2007). Experiences with and preparedness for emergencies and disasters among public schools in California. *NASSP Bulletin*, 91(3), 201–218.
<https://doi.org/10.1177/0192636507305102>

Kano, M., Ramirez, M., Ybarra, W. J., Frias, G., & Bourque, L. B. (2008). Are schools prepared for emergencies? A baseline assessment of emergency preparedness at school sites in three Los Angeles County school districts. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 1–24.
<https://doi.org/10.1177/0013124506298130>

Kawasaki, H., Yamasaki, S., Kurokawa, M., Tamura, H., & Sonai, K. (2022). Relationship between teachers' awareness of disaster prevention and concerns about disaster preparedness. *Sustainability*, 14(13), 8211. <https://doi.org/10.3390/su14138211>

Lilek, M. (2024). Psovke, prijetnje, laži: Tri naše znanstvenice precizno su izvagale nasilje učenika i roditelja prema nastavnicima. *Jutarnji list*. <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/psovke-prijetnje-lazi-tri-nase-znanstvenice-precizno-su-izvagale-nasilje-ucenika-i-roditelja-prema-nastavnicima-15509087>

Lira, M., & Gomes, R. (2018). Revising teacher education: A necessity for modern educational systems. *International Journal of Pedagogical Studies*, 15(2), 112–130.

McMahon, S. D., Cafaro, C. L., Bare, K., et al. (2022). Rates and types of student aggression against teachers: A comparative analysis of U.S. elementary, middle, and high schools. *Social Psychology of Education*, 25, 767–792. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09706-6>

McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M., & Bare, K. (2023). Violence and aggression against educators and school personnel: National survey results. *American Psychologist*.
<https://www.apa.org/education-career/k12/violence-educators>

McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M., & Bare, K. (2024). Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. *American Psychologist*, 79(7), 903–919. <https://doi.org/10.1037/amp0001348>

Meroño, L., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., & Méndez-Giménez, A. (2019). Prediction model for the inclusion of key competences in the primary school curriculum through the teachers' perceptions in the

Región de Murcia / Modelo de predicción para la inclusión de las competencias en el currículo de educación primaria según la percepción del profesorado de la Región de Murcia. *Cultura y Educación*, 31(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1561108>

Mosito, C., & Sitoyi, Z. M. (2024). School violence and its impact on teachers' well-being. *Perspectives in Education*, 42(1), 131–147. <https://doi.org/10.38140/pie.v42i1.7215>

Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: What can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.880123>

Müller, M., & Debak, D. (2021). Zastupljenost nasilja nad nastavnicima: Primjer istraživanja u Republici Hrvatskoj. *Obnovljeni Život*, 76(3), 327–339. <https://doi.org/10.31337/oz.76.3.3>

Nacional.hr. (2024, 20. prosinca). Pokolj u Zagrebu: Jedno dijete preminulo, petero ozlijeđenih u bolnicama. *Nacional*. <https://www.nacional.hr/strava-u-zagrebu-ucenik-nozem-napao-uciteljicu-ozlijedeno-i-vise-ucenika/>

National Center for Education Statistics. (2024). *Report on indicators of school crime and safety: 2023*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2024/2024145.pdf>

Nickerson, A. B., & Osborne, K. M. (2006). Crisis preparedness, response, and management: Surveys of school professionals. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 89–101). Lawrence Erlbaum Associates.

Nezavisni sindikat zaposlenih u srednjim školama. (n.d.). *Nezavisni sindikat zaposlenih u srednjim školama*. <https://nszssh.hr/>

Oakley, M., Mohun Himmelweit, S., Leinster, P., & Casado, M. R. (2020). Protection motivation theory: A proposed theoretical extension and moving beyond rationality—The case of flooding. *Water*, 12(7), 1848. <https://doi.org/10.3390/w12071848>

OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Olabarria, A., Zubiri-Esnaola, H., Carbonell, S., & Canal-Barbany, J. M. (2024). The characteristics of teacher training with social impact to overcome school violence: A literature review. *Future*, 2(3), 135–148. <https://doi.org/10.3390/future2030011>

Page, J., Daniels, J. A., & Craig, S. J. (2015). *Violence in schools*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-13912-8>

- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S., & Duffin, L. C. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *Educational Psychologist*, 46(2), 71–83. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538648>
- Peterson, J., Densley, J., Riedman, D., Spaulding, J., & Malicky, H. (2024). An exploration of K–12 school shooting threats in the United States. *Journal of Threat Assessment and Management*, 11(2), 106–120. <https://doi.org/10.1037/tam0000215>
- Plotnikoff, R. C., & Higginbotham, N. (1998). Protection motivation theory and the prediction of exercise and low-fat diet behaviours among Australian cardiac patients. *Psychology & Health*, 13(3), 411–429. <https://doi.org/10.1080/08870449808407300>
- Prentice-Dunn, S., & Rogers, R. W. (1986). Protection motivation theory and preventive health: Beyond the health belief model. *Health Education Research*, 1(3), 153–161. <https://doi.org/10.1093/her/1.3.153>
- Rattinger, H. (2022). Emotional responses of teachers to school violence: A quantitative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 389–405.
- Rogers, R. W., & Prentice-Dunn, S. (1997). Protection motivation theory. In G. S. Sanderson (Ed.), *Handbook of health behavior research 1: Personal and social determinants* (pp. 113–132). Plenum Press.
- Salita, J. B., Tiongco, R. A., & Kawano, R. T. (2021). Assessment of school teachers' disaster preparedness using the extended parallel process model: A cross-sectional study in Angeles City, Philippines. *Journal of Public Health*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10389-020-01237-8>
- Schildkraut, J., Nickerson, A. B., & Klingaman, K. R. (2022). Reading, writing, responding: Educators' perceptions of safety, preparedness, and lockdown drills. *Educational Policy*, 36(7), 1876–1900. <https://doi.org/10.1177/08959048211015617>
- Serpa, M., Morais, J., & Cabral, R. (1999). Challenges in teacher education: Managing classroom conflicts. *Journal of Educational Leadership*, 7(1), 55–72.
- Srednja.hr. (2024, 21. prosinca). Građani se oprostili od preminulog prvašića: Ranjena učiteljica bolje, roditelji traže odgovore. *Srednja.hr*. <https://www.srednja.hr/novosti/dan-zalosti-napad-os-precko/>
- Sveučilište u Zagrebu. (n.d.). *Programi učiteljskog fakulteta*. <https://www.ufzg.unizg.hr/programi/>
- Sveučilište u Osijeku. (n.d.). *Studijski programi i ishodi učenja*. <https://www.foozos.hr/hr/studijski-programi-i-ishodi-ucenja/>

Sveučilište u Rijeci. (n.d.). *Nastavni program – ISVU*. <https://www.isvu.hr/visokaucilista/hr/podaci/299/nastavniprogram/2020/razina/5/izvedba/R/smjernik/5>

Sveučilište u Zadru. (n.d.). *Studijski programi za učitelje i odgojitelje*. <https://iuo.unizd.hr/studijski-programi-za-ucitelje-i-odgojitelje>

Sveučilište u Splitu. (2025). *Učiteljski studij – opis predmeta*. https://www.ffst.unist.hr/studiji/integrirani_preddiplomski_i_diplomski_uciteljski_studij

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>

Šargač, H. (2020). *Nasilje učenika nad nastavnicima* [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet]. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri%3A2506/datastream/PDF/view>

UNCRD. (2005). *Section I: A teacher's guide – Educational materials for school earthquake safety*. United Nations Centre for Regional Development. https://uncrd.un.org/sites/uncrd.un.org/files/education_materials_for_school_safety.pdf

UNESCO. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>

Università degli Studi di Padova. (n.d.). *Scienze della formazione primaria – Piano di studi*. <https://www.unipd.it/corsi/laurea-magistrale-ciclo-unico/scienze-formazione-primaria>

Università degli Studi di Roma Tre. (n.d.). *Scienze dell'educazione per educatori e formatori*. <https://www.uniroma3.it/ateneo/dipartimenti-e-scuole/dipartimenti/scienze-della-formazione-009485-009486-009487-009440/>

Universidad de Murcia. (n.d.). *Grado en Educación Primaria*. <https://www.um.es/web/estudios/grados/educacion-primaria>

Universität Tübingen. (n.d.). *Bachelor of Education (B.Ed.)*. <https://uni-tuebingen.de/en/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/study-information/information-on-the-teacher-education-program/bachelor-of-education-master-of-education/bachelor-of-education-bed/>

Universität Tübingen. (n.d.). *Information on the teacher education program*. <https://uni-tuebingen.de/en/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/tuebingen-school-of-education-tuese/study-information/information-on-the-teacher-education-program/>

Universität Würzburg. (n.d.). *Professional School of Education – Lehramtsstudiengänge*. <https://www.uni-siegen.de/zlb/start/>

Wilson, R. S., Brown, T., & Smith, J. (2011). The psychological impact of school violence on teachers: A longitudinal study. *Journal of School Psychology, 49*(3), 285–302.

Yang, Y., Qin, L., & Ning, L. (2021). School violence and teacher professional engagement: A cross-national study. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 628809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>

10. Sažetak

Ivana Zvonković

Pripremljenost budućih učitelja za suočavanje s kriznim situacijama u osnovnim školama

Ovaj rad analizira razinu pripremljenosti budućih učitelja za suočavanje s kriznim situacijama u osnovnim školama kroz komparativno istraživanje studenata učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj i odabranim europskim zemljama. Primijenjena je kombinacija kvantitativne i kvalitativne metodologije: anketno ispitivanje studenata te analiza sveučilišnih kurikula s ciljem procjene zastupljenosti sigurnosnih sadržaja i kriznog menadžmenta. Statističkom obradom podataka testirane su tri hipoteze: (1) nedostatak praktične edukacije i simulacija kriznih situacija negativno utječe na percepciju kompetentnosti studenata; (2) institucionalna podrška i jasno definirani sigurnosni protokoli pozitivno koreliraju s osjećajem sigurnosti i spremnosti; (3) studenti koji su prošli dodatne edukacije o sigurnosti i kriznom menadžmentu iskazuju višu razinu profesionalne spremnosti. Dobiveni rezultati potvrdili su sve tri hipoteze. Kvantitativni rezultati ukazali su na statističku značajnu povezanost između iskustva dodatne edukacije i osjećaja spremnosti, dok su kvalitativni podaci otkrili izraženu zabrinutost studenata zbog nedostatka praktičnih vježbi i jasnih protokola u obrazovanju. Analiza kurikula dodatno je potvrdila da sustavna edukacija o sigurnosti i kriznom menadžmentu u velikoj mjeri izostaje ili je fragmentirano zastupljena. Zaključno, istraživanje ukazuje na nužnost uvođenja obaveznih kolegija i praktičnih komponenti u obrazovanje budućih učitelja, kao i na važnost jačanja institucionalne podrške i razvoja jasno definiranih sigurnosnih protokola. Rezultati doprinose raspravi o visokoškolskim obrazovnim politikama i naglašavaju potrebu sustavne pripreme nastavnika za suočavanje s kriznim izazovima u školskom kontekstu.

Ključne riječi: *krizni menadžment, nasilje u školama, visokoškolske obrazovne politike, pripremljenost studenata, sigurnost u školama*

11. Summary

Ivana Zvonković

Preparedness of future primary school teachers for responding to crisis situations

This paper analyzes the level of preparedness of future teachers to deal with crisis situations in primary schools through a comparative study of teacher education students in Croatia and selected European countries. A mixed-method approach was applied, combining a student survey with an analysis of university curricula to assess the inclusion of safety and crisis management content. Statistical data analysis was used to test three hypotheses: (1) the lack of practical training and crisis simulations negatively affects students' perceived competence; (2) institutional support and clearly defined safety protocols positively correlate with perceived security and preparedness; (3) students who have undergone additional training in safety and crisis management report higher levels of professional readiness. The findings confirmed all three hypotheses. Quantitative results revealed a statistically significant relationship between additional training experience and a stronger sense of preparedness, while qualitative data highlighted students' concerns about the lack of practical exercises and clear protocols in their education. The curriculum analysis further confirmed that systematic education on safety and crisis management is largely absent or only fragmentarily integrated. In conclusion, the study emphasizes the necessity of introducing mandatory courses and practical components into teacher education, alongside strengthening institutional support and establishing well-defined safety protocols. The results contribute to discussions on higher education policy and underline the need for systematic preparation of future teachers to cope with crisis challenges in the school context.

Keywords: *crisis management, higher education policy, preparedness of students, school safety, school violence*

12. Kratki životopis

Ivana Zvonković rođena je 24. srpnja 2003. u Zagrebu. U Zagrebu je završila osnovno školovanje i Žensku opću gimnaziju Družbe sestara milosrdnica. Završila je i Osnovnu glazbenu školu Ivana Zajca, smjer klavir, i Srednju glazbenu školu Blagoja Berse, smjer Glazbeni teoretičar. Studentica je 3. godine Učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, modul Likovna kultura. U akademskoj godini 2023./2024. bila je studentica demonstratorica na kolegiju Glazbena scena. Suautorica je znanstvenog rada *Slušanje koncerata u svrhu povećanja studentske percepcije kvalitete glazbe* predstavljenog na 3. Međunarodnoj znanstvenoj i umjetničkoj konferenciji Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene teme u odgoju i obrazovanju (rujan, 2024.). Tijekom akademske godine 2024./2025. sudjelovala je u Erasmus+ programu na Sveučilištu u Murciji u Španjolskoj, gdje je dodatno usavršavala znanje iz područja didaktike, pedagogije i inovativnih metoda poučavanja. Aktivno se služi engleskim i španjolskim jezikom. Posebno je zainteresirana za razvoj kreativnih pristupa u obrazovanju, primjenu inovativnih metoda u nastavi i istraživanje novih mogućnosti za poboljšanje kvalitete obrazovnih iskustava za učenike.