

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Marija R. Marković

**ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKI
USPEH UČENIKA**

doktorska disertacija

Beograd, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Marija R. Marković

**ROLES IN BULLYING AND ACADEMIC
ACHIEVEMENT OF STUDENTS**

Phd Thesis

Belgrade, 2015

Mentor:

dr Vera Spasenović, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

dr Emina Hebib, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Dragan Popadić, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Zorica Stanisavljević Petrović, vanredni profesor, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

Datum odbrane: _____

ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKI USPEH UČENIKA

REZIME

Vršnjačko nasilje i školski uspeh učenika predstavljaju dva važna pedagoška problema čije proučavanje doprinosi unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada savremene škole. Danas prevladava stav da je prilikom proučavanja vršnjačkog nasilja važno razmotriti uloge koje u tom procesu imaju učenici koji nisu direktno uključeni u nasilje u ulogama nasilnika i žrtve, već daju pasivnu ili aktivnu podršku nasilničkom ponašanju kroz zauzimanje različitih poduloga u okviru uloge posmatrača (asistenti nasilniku, podstrekači nasilnika, branioci žrtve i autsajderi). Sagledavanje povezanosti uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, kao i faktora koji mogu uticati na jačinu navedene veze, važno je sa aspekta Školske i Socijalne pedagogije, ali je značajno i za školsku praksu, jer može da ukaže na mogućnosti i načine uspešnog ostvarivanja preventivnog delovanja škole. Rad je imao za cilj da se ispita povezanost između uloge u nasilju (nasilnik, žrtva, asistent, podstrekač, autsajder i branilac) i školskog uspeha učenika, kao i da se razradi predlog preventivnog i interventnog pedagoškog delovanja u tom domenu. Kao osnovne tehnike istraživanja korišćene su tehnika nominacije (sociometrijska tehnika) i skaliranje. Putem primene skaliranja nastojalo se da se utvrdi koju ulogu učenik najčešće ima u situacijama vršnjačkog nasilja, dok je sociometrijska tehnika primenjena kako bi se utvrdio sociometrijski status učenika. Oslanjajući se na tehniku analize sadržaja, izvršena je i analiza postojećih Programa zaštite učenika od nasilja, kako bi se utvrdilo koje mere i aktivnosti škole nameravaju da realizuju u pravcu predupređivanja vršnjačkog nasilja. Rezultati istraživanja pokazuju da se za većinu učenika mogu utvrditi učesničke uloge u nasilju. Utvrđeno je da postoji povezanost između pojedinih uloga u nasilju i sociometrijskog statusa učenika; između uloge u nasilju i školskog uspeha učenika; između uloge u nasilju i pola učenika; između uloge u nasilju, pola i školskog uspeha učenika; između uloge u nasilju, sociometrijskog statusa i školskog uspeha učenika; između učestalosti nasilja na nivou odeljenja i školskog uspeha učenika i između učestalosti nasilja na nivou škole i školskog uspeha učenika. Analiza postojećih Programa zaštite učenika od nasilja je pokazala da postoje mogućnosti za poboljšanje preventivnog i interventnog

delovanja škole u nastojanju da se smanji učestalost vršnjačkog nasilja. Saznanja do kojih se došlo empirijskim istraživanjem poslužila su kao osnov za razradu predloga preventivnih i interventnih mera i aktivnosti koje se mogu primenjivati u školama u cilju smanjenja ispoljavanja vršnjačkog nasilja i, indirektno, prevencije školskog neuspeha učenika.

Ključne reči: uloge u vršnjačkom nasilju, školski uspeh, rizični faktori, preventivne i interventne mere i aktivnosti, nivoi preventivnog i interventnog delovanja.

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Školska i Socijalna pedagogija

UDK broj: 37.064

316.62 - 057.874

ROLES IN BULLYING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS

SUMMARY

Bullying and academic achievement represent two important pedagogical problems whose examination contributes to the improvement of the educational activities of a modern school. The standpoint which is dominant today implies that the study of bullying needs to incorporate the roles played in that process by students not directly involved in it as bullies or victims, but who provide passive or active support to the bullying behaviour by assuming various subroles within the bystander role (assistants of the bully, reinforcers of the bully, defenders of the victim, and outsiders). Observing the connection between bullying and academic achievement of students, as well as other factors which may affect the intensity of the said connection, is important not only from the perspective of School pedagogy and Social pedagogy, but also significant for school practice, since it can point to the possibilities and manners of a successful preventive action which school can undertake. The thesis aims at studying the link between a role in bullying (bully, victim, assistant, reinforcer, outsider, and defender) and academic achievement of students, as well as developing a proposal for preventive and interventive pedagogical action in this field. The nomination technique (sociometric technique) and scaling were used as basic research techniques. Scaling was applied to determine which role is most often performed by a student in bullying situations, while the sociometric technique was employed to determine the sociometric status of students. Relying upon the technique of content analysis, the existing Programs for the protection of students against bullying were analyzed to determine which measures and activities schools intend to implement so as to prevent bullying. Research results show that the participating roles in bullying situations can be determined for the majority of students. It is concluded that there is a connection between certain roles in bullying and the sociometric status of students; between certain role in bullying and academic achievement of students; between the role in bullying and students' sex; between certain role in bullying, sex and academic achievement of students; between certain role in bullying, sociometric status and academic achievement of students; between the frequency of bullying at the class level and academic achievement of students, and between the frequency of bullying at the school level and academic

achievement of students. The analysis of the existing Programs for the protection of students against bullying showed that there are opportunities for the improvement of the preventive and interventive actions carried out by a school in order to reduce the frequency of bullying. The findings yielded by empirical research served as the basis for the development of proposals for preventive and interventive measures and activities which can be implemented in schools with the aim of reducing the occurrence of bullying and, indirectly, the prevention of school failure of students.

Key words: roles in bullying, academic achievement, risk factors, preventive and interventive measures and activities, levels of preventive and interventive action.

Scientific area: Pedagogy

Special topics: School Pedagogy and Social Pedagogy

UDC:

37.064

316.62 - 057.874

SADRŽAJ:

UVOD	13
I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	17
1. KARAKTERISTIKE VRŠNJAČKOG NASILJA.....	18
1.1. Određenje vršnjačkog nasilja.....	18
1.2. Vrste nasilničkog ponašanja.....	26
1.3. Teorijski pristupi proučavanju agresivnosti/nasilja.....	32
1.3.1. Teorije o biološkim osnovama agresivnosti.....	32
1.3.2. Frustraciona teorija agresivnosti.....	32
1.3.3. Teorije agresivnosti kao socijalnog učenja.....	34
1.3.4. Teorije obrade socijalnih informacija.....	36
1.3.5. Teorija „uma“.....	37
1.3.6. Teorije o nasilju kao grupnom fenomenu	38
1.3.6.1. Teorija socijalne dominacije.....	38
1.3.6.2. Teorija homeofilnosti	41
1.3.6.3. Teorija privlačnosti.....	41
1.3.7. Ekološki (sistemski) pristup.....	41
1.3.8. Koncept rizičnih i zaštitnih faktora.....	45
1.3.8.1. Rizični faktori za nasilničko ponašanje.....	46
1.3.8.1.1. Rizični faktori individualnog nivoa.....	48
1.3.8.1.2. Rizični faktori vršnjačkog nivoa.....	57
1.3.8.1.3. Rizični faktori porodičnog nivoa.....	58
1.3.8.1.4. Rizični faktori na nivou škole.....	61
1.3.8.1.5. Rizični faktori na nivou zajednice.....	64
1.3.8.2. Protektivni faktori.....	65
1.3.8.3. Međudejstvo rizičnih i zaštitnih faktora.....	67
1.3.9. Koncept otpornosti.....	69
1.4. Socijalni kontekst odrastanja i učestalost vršnjačkog nasilja kod nas.....	74
1.5. Posledice vršnjačkog nasilja.....	80

2. SPECIFIČNOSTI PROUČAVANJA VRŠNJAČKOG NASILJA KAO GRUPNOG FENOMENA.....	86
2.1. Odlike socijalne interakcije dece u odeljenju.....	86
2.2. Pristup nasilju kao grupnom fenomenu.....	92
2.3. Teorija o učesničkim ulogama u vršnjačkom nasilju.....	99
2.3.1. Uloga nasilnika.....	106
2.3.2. Uloga žrtve i nasilnika/žrtve	111
2.3.3. Uloge posmatrača.....	116
2.4. Metodološki pristupi proučavanju vršnjačkog nasilja.....	121
3. ČINIOCI ŠKOLSKOG USPEHA/NEUSPEHA UČENIKA.....	130
3.1. Faktori individualnog nivoa.....	133
3.2. Faktori vršnjačkog nivoa.....	136
3.3. Faktori porodičnog nivoa.....	141
3.4. Faktori na nivou škole.....	145
3.5. Faktori na nivou zajednice.....	149
4. PREGLED PRETHODNIH ISTRAŽIVANJA O POVEZANOSTI ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA.....	151
5. PREVENCIJA I INTERVENCIJA U POGLEDU VRŠNJAČKOG NASILJA U ŠKOLI.....	159
5.1. Određenje pojmova prevencije i intervencije.....	159
5.2. Generalne preporuke u pogledu primene mera prevencije i intervencije usmerenih na smanjenje vršnjačkog nasilja.....	163
5.3. Prepreke uspešnom delovanju škole u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja.....	167
5.3.1. Prepreke preventivnom delovanju nastavnika.....	170
II METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU.....	173
1. PREDMET I ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA.....	174
2. DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA.....	176
3. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA.....	177
4. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	178

5. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA.....	179
6. UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	180
7. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA.....	181
8. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA.....	184
9. NAČIN ANALIZE I OBRADU PODATAKA.....	188
III PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....	191
1. DISTRIBUCIJA ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU.....	192
1.1. Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju.....	193
1.2. Distribucija učesničkih uloga prema dominantnoj ulozi u vršnjačkom nasilju.....	195
1.3. Distribucija uloga unutar kategorije učenika sa nekoliko dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju.....	198
2. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I SOCIOMETRIJSKOG STATUSA UČENIKA.....	201
2.1. Distribucija kategorija sociometrijskog statusa na celom uzorku i posebno po ispitivanim školama.....	201
2.2. Povezanost između stepena prihvatanja određene uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa.....	204
2.3. Povezanost dominantne uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa kojoj učenik pripada.....	209
3. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA.....	213
3.1. Poređenje školskog uspeha učenika iz različitih škola.....	213
3.2. Korelacije između školskog uspeha učenika i stepena prihvatanja svake od uloga u nasilju.....	216
3.3. Odnos između školskog uspeha i dominantne uloge učenika u vršnjačkom nasilju.....	219
4. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I POLA UČENIKA.....	225
4.1. Povezanost između stepena prihvatanja uloga u nasilju i pola učenika.....	225

4.2. Distribucije dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju kod ispitanika različitog pola.....	227
5. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U NASILJU, POLA I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA.....	230
5.1. Moderatorski efekat pola na vezu uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha.....	233
6. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE UČENIKA U VRŠNJAČKOM NASILJU, SOCIOMETRIJSKOG STATUSA I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA.....	237
7. POVEZANOST UČESTALOSTI VRŠNJAČKOG NASILJA NA NIVOU ODELJENJA I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA.....	243
7.1. Korelacije između školskog uspeha i grupa nezavisnih varijabli na nivou pojedinačnih odeljenja.....	247
7.2. Rezultati postupka hijerarhijske regresije za predviđanje opšteg uspeha na osnovu svih grupa nezavisnih varijabli zajedno.....	249
7.3. Broj sociometrijskih izbora koje su učenici navodili.....	253
8. POVEZANOST UČESTALOSTI VRŠNJAČKOG NASILJA NA NIVOU ŠKOLE I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA.....	256
9. MOGUĆNOSTI PREVENTIVNOG I INTERVENTNOG DELOVANJA U CILJU SMANJENJA VRŠNJAČKOG NASILJA U POSTOJEĆOJ ŠKOLSKOJ PRAKSI..	258
9.1. Rad škole na smanjenju vršnjačkog nasilja u Srbiji – pravci razvoja i delovanja.....	258
9.2. Analiza Programa zaštite učenika od nasilja u osnovnim školama.....	264
9.3. Mogućnosti primene odgovarajućih preventivnih i interventnih mera i aktivnosti na različitim ekološkim nivoima u okviru školskog konteksta.....	271
9.3.1. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na nivou škole.....	271
9.3.2. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na nivou odeljenja/grupe učenika.....	287

9.3.3. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na vršnjačkom nivou.....	300
9.3.4. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na individualnom nivou.....	316
9.3.4.1. Primena mera i aktivnosti namenjenih nasilnicima i žrtvama.....	316
9.3.4.2. Primena mera i aktivnosti namenjenih isključivo nasilnicima.....	323
9.3.4.3. Primena mera i aktivnosti namenjenih isključivo žrtvama.....	328
9.4. Mogućnosti delovanja škola u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja u našoj sredini – preporuke i izazovi.....	332
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	336
LITERATURA.....	347
PRILOZI.....	371
BIOGRAFIJA.....	409

UVOD

Škola predstavlja važan činilac procesa vaspitanja i obrazovanja svakog pojedinca. Najorganizovanije, najsystematičnije, svrsishodno, u toku dugog niza godina ona nastoji doprineti što celovitijem razvoju ličnosti svakog učenika, putem delovanja na intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj. Teži se, između ostalog, ka tome da pored određenog fonda znanja, učenici usvoje odgovarajuće obrasce socijalno prihvatljivog ponašanja, kao i niz veština koje će im olakšati dalje školovanje i doprineti potpunijoj integraciji u širu društvenu zajednicu.

Putem procesa socijalizacije, čiji je škola jedan od ključnih agenasa, nastoje se kod pojedinaca formirati za život u društvu važne osobine i načini ponašanja i razviti njihova ličnost sa svim svojim osobenostima. Međutim, taj proces ne odvija se podjednako uspešno i sa istom lakoćom kod svih pojedinaca, niti u svim školama. Na to ukazuje i činjenica da nasilje među vršnjacima predstavlja problem prisutan u gotovo svim savremenim školskim sistemima. Možda razlog tome što je nasilje u školi danas prisutno u tolikoj meri treba tražiti i u činjenici da je savremena škola, pre svega okupirana ostvarivanjem svojih obrazovnih zadataka, dugi niz godina zanemarivala ili neadekvatno ispunjavala svoju vaspitnu ulogu. Stoga se postavlja pitanje da li savremena škola predstavlja mesto sigurnog i zdravog odrastanja onih kojima je ona u prvom redu i namenjena, kao i na koji način se njeno delovanje u tom pogledu može unaprediti.

Nasilje među decom predstavlja pojavu koja je prisutna u školskom sistemu gotovo svih zemalja na svetu, bez obzira na stepen njihovog društveno-ekonomskog razvoja. Rezultati empirijskih istraživanja realizovanih u drugim zemljama, kao i u našoj zemlji govore o prisutnosti navedenog problema, ali i o posledicama koje ono ostavlja po sve učenike, a ne samo one uključene u nasilje u ulogama nasilnika i žrtve. Zbog toga je danas sve prisutniji stav da vršnjačko nasilje treba posmatrati kao grupni, a ne individualni fenomen, odnosno kao pojavu kojoj u značajnoj meri doprinosi i ponašanje ostalih učenika iz odeljenja. Pokazalo se da koreni neadekvatnog ponašanja učenika leže u prisustvu određenih rizičnih faktora na različitim ekološkim nivoima.

S druge strane, pokazalo se da školski neuspeh sa kojim se pojedini učenici susreću, takođe, ostavlja brojne posledice po ličnost i budućnost učenika. Pojava i kontinuitet školskog neuspeha, takođe, može biti povezan sa prisustvom određenih rizičnih faktora.

Polazeći od ekosistemskog pristupa i stava da vršnjačko nasilje/viktimizacija i školski uspeh u osnovi imaju iste korene (odnosno činioce koji ih uslovljavaju), uspeli smo da proučavanjem relevantne literature izdvojimo izvesne rizične faktore oko kojih postoji saglasnost autora koji se bave datom problematikom. Kroz proučavanje stručne literature ustanovili smo da se mogu izdvojiti određene grupe faktora na svakom od ekoloških nivoa (na individualnom, vršnjačkom, porodičnom nivou, nivou škole i nivou lokalne zajednice) koje su zajedničke za pojavu nasilničkog ponašanja/viktimizacije i školskog uspeha/neuspeha.

Kako se pokazalo da u našoj sredini, prema našim saznanjima, do sada nije bilo zastupljeno proučavanje vršnjačkog nasilja kao grupnog fenomena kroz usvajanje pristupa o učesničkim ulogama u nasilju, niti dovođenje svake od učesničkih uloga (nasilnik, žrtva, asistent, podstrekač, autsajder, branilac) u vezu sa školskim uspehom/neuspehom, smatrali smo važnim da sprovedemo jedno takvo istraživanje. Takođe, smatrali smo da nije dovoljno samo ostati na prikazu i analizi rezultata takvog istraživanja, već da je potrebno otići korak dalje i ukazati na određene mere i aktivnosti koje se mogu primenjivati u školi u cilju prevencije i intervencije. Pored toga, potreba da naš predlog mera i aktivnosti bude od praktične koristi navela nas je da pre davanja takvog predloga izvršimo analizu postojećih Programa zaštite učenika od nasilja, kako bismo uočili koje su mere i aktivnosti u njima zastupljene.

Strukturu našeg rada čini nekoliko celina. U teorijskom okviru istraživanja razmotrena su, na osnovu proučavanja relevantne stručne literature, određena pitanja važna za razumevanje problema vršnjačkog nasilja i školskog uspeha/neuspeha, kao i naučna saznanja o povezanosti između vršnjačkog nasilja i školskog uspeha. Problemu vršnjačkog nasilja pristupili smo razmatrajući terminološka određenja ovog fenomena od strane različitih autora, vrste nasilničkog ponašanja, teorijske pristupe proučavanju nasilja, socijalni kontekst odrastanja i učestalost vršnjačkog nasilja kod nas, kao i posledice vršnjačkog nasilja.

U drugom delu teorijskog okvira istraživanja razmatrali smo specifičnosti proučavanja nasilja kao grupnog fenomena kroz ukazivanje na: odlike socijalne interakcije učenika u odeljenju, specifičnosti pristupa nasilju kao grupnom fenomenu, osnovne postavke teorije učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju, specifičnosti uloge nasilnika, žrtve, nasilnika/žrtve i posmatrača, kao i na metodološke pristupe proučavanju vršnjačkog nasilja.

Treći deo teorijskog okvira istraživanja odnosi se na razmatranje faktora koji su povezani sa pojavom školskog uspeha/neuspeha učenika. Nastojali smo da u sklopu navedene celine

izvršimo sintezu naučnih saznanja o rizičnim faktorima individualnog, vršnjačkog, školskog, porodičnog nivoa i nivoa zajednice, koji su zajednički za obe navedene pojave.

U četvrtom delu teorijskog okvira istraživanja razmatrali smo povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Razmatrani su nalazi prethodnih istraživanja u kojima je prevashodno proučavana povezanost između uloga nasilnika i/ili žrtve i školskog uspeha, i dat je komparativni pregled rizičnih faktora za pojavu školskog neuspeha i nasilničkog ponašanja/viktimizacije.

Peta celina teorijskog okvira istraživanja sadrži opšte napomene vezane za određenje pojmova prevencije i intervencije, generalne preporuke u pogledu primene mera prevencije i intervencije usmerenih na smanjenje vršnjačkog nasilja, i ukazano je na moguće prepreke uspešnom preventivnom i interventnom delovanju škole u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja.

U metodološkom pristupu istraživanju definisani su: predmet i značaj istraživanja, osnovni pojmovi važni za razumevanje i tumačenje nalaza empirijskog istraživanja, ukazano je na cilj, zadatke, hipoteze i varijable istraživanja. Opisane su metode, tehnike i instrumenti istraživanja, uzorak istraživanja, organizacija i tok istraživanja, kao i načini obrade podataka.

Rezultati istraživanja prikazani su kroz devet celina, u skladu sa postavljenim zadacima istraživanja. U okviru prvih osam celina prikazani su i analizirani rezultati empirijskog istraživanja kroz razmatranje: distribucije uloga u vršnjačkom nasilju; povezanosti između uloge u nasilju i sociometrijskog statusa učenika; povezanosti između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika; povezanosti između uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika; povezanosti između uloge u nasilju, pola i školskog uspeha učenika; povezanosti između uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na sociometrijski status učenika; povezanosti između učestalosti vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja i školskog uspeha učenika, i između učestalosti nasilja na nivou škole i školskog uspeha učenika.

Deveta celina se odnosi na razmatranje mogućnosti preventivnog i interventnog delovanja u postojećoj školskoj praksi. Ukazano je, najpre, na korake koji su u našoj zemlji preduzeti po pitanju vršnjačkog nasilja. Zatim je izvršena analiza Programa zaštite učenika od nasilja u pogledu zastupljenosti i karaktera preventivnih i interventnih mera i aktivnosti. Ukazano je na mogućnosti preventivnog i interventnog delovanja u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja u postojećoj školskoj sredini kroz iznošenje predloga primene odgovarajućih preventivnih i interventnih mera i aktivnosti koje praktičarima mogu poslužiti prilikom donošenja odluke o

načinima borbe protiv vršnjačkog nasilja. Ukazano je na mere i aktivnosti koje se mogu primenjivati na nivou škole, na nivou odeljenja, na vršnjačkom i individualnom nivou. Na kraju, iznete su preporuke i ukazano je na prepreke na koje škole mogu naići u nastojanju da smanje učestalost vršnjačkog nasilja.

Završni deo rada sadrži zaključna razmatranja u kojima su sumirani dobijeni rezultati istraživanja. Istaknut je vaspitni značaj i praktična korisnost datog predloga mera i aktivnosti u pogledu mogućnosti unapređivanja preventivnog i interventnog delovanja škole. Posebna pažnja posvećena je ukazivanju na slabosti realizovanog istraživanja. Smatramo da dobijeni rezultati i dati predlog mera i aktivnosti mogu da posluže kao podsticaj za dalja istraživanja ovog problema i unapređivanje preventivnog i interventnog delovanja škole.

I

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. KARAKTERISTIKE VRŠNJAČKOG NASILJA

1.1. Određenje vršnjačkog nasilja

S obzirom na to da je nasilje u školi problem koji je prisutan u školskim sistemima gotovo svih zemalja sveta, već dugi niz godina postoji značajno zalaganje brojnih stručnjaka da se razume suština i priroda ovog problema. Ipak, zbog složenosti samog fenomena i brojnosti načina njegovog ispoljavanja, za sada ne postoji opšteprihvaćena definicija nasilja kojom bi ova pojava bila najpotpunije opisana u svojoj složenosti. Precizno određenje pojave nasilja i njeno razlikovanje od drugih oblika agresivnog ponašanja važno je iz razloga što se načini prevencije i intervencije u pogledu različitih oblika agresivnog ponašanja međusobno razlikuju, pa će se u zavisnosti od toga šta se pod nasiljem podrazumeva i šta ono obuhvata razlikovati primenjene preventivne i interventne mere i aktivnosti (Gordon Murphy, 2009; Rigby, 2003). Mere prevencije i intervencije koje daju najbolje rezultate u pogledu smanjenja nasilja mogu biti nedovoljno efikasne kada se primene, na primer, u slučaju konflikata.

Definicije variraju u zavisnosti od teorijskih i praktičnih potreba istraživača i praktičara, pri čemu neki autori obično izostavljaju neke od karakteristika značenja pojma nasilja koje drugi autori smatraju važnim (Thompson, Arora and Sharp, 2002). Razlike u pogledu definicija različitih autora proističu iz toga što se autori iz različitih uglova i sa različitim ciljevima usredsređuju na različite aspekte ovog složenog fenomena (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Različite definicije nasilja koje istraživači koriste doprinose teškoćama u tumačenju nalaza istraživanja iz različitih kultura i otežavaju generalizovanje zaključaka koji se odnose na prirodu i učestalost vršnjačkog nasilja (Griffin and Gross, 2004; McEvoy and Welker, 2000; Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

Pre nego što pređemo na analizu definicija nasilja pojedinih autora, važno je da ukažemo na određene terminološke dileme i teškoće koje se javljaju u našoj sredini prilikom korišćenja pojma nasilje. Naime, u srpskom jeziku se ovaj termin često koristi za označavanje relativno srodnih, ali ipak različitih fenomena. Odnosno, često se prilikom prevoda sa engleskog jezika ne pravi distinkcija između termina koji imaju različito značenje. Terminološke nejasnoće o kojima govorimo prevashodno se odnose na prevod reči *aggression*, *violence* i *bullying*.

Ako pogledamo način na koji autori sa engleskog govornog područja određuju pojam *aggression* možemo uočiti da je u definicijama koje daju *namera* da se neko povredi centralna.

Autori obično agresiju određuju kao bilo koje ponašanje usmereno prema drugoj osobi koje se sprovodi sa neposrednom namerom povređivanja te osobe. Slučajno povređivanje se ne smatra agresivnim ponašanjem, jer u njegovoj osnovi nije postojala namera povređivanja (Anderson and Bushman, 2002, prema Griffin and Gross, 2004; Taylor, Papleu and Sears, 2006; Zebrowitz, 1996).

Engleska reč *aggression* kod nas bi se mogla prevesti kao *agresija*. Međutim, u srpskom jeziku je daleko uobičajenije da se koristi reč *nasilje* nego *agresija*. Opet, reči *agresija* i *nasilje* u svojoj uobičajenoj upotrebi u srpskom jeziku nemaju isto značenje. „Dok je kod agresije namera centralna, a sama šteta nije uvek nužna, kod nasilja je (neopravdana) šteta centralna, a namera nije uvek nužna“ (Popadić, 2009: 15).

I reč *violence* se u srpskom jeziku često prevodi kao nasilje. Iako među autorima ne postoji potpuna saglasnost u definisanju pojma *violence*, njime se obično označava „fizička agresija, ili *ekstremna fizička* agresija, ili *ekstremna agresija* bilo koje vrste. Kada se napravi razlika između agresije i nasilja s obzirom na ozbiljnost povreda, nasilje se određuje kao podvrsta agresije ili nekad se, obrnuto, o agresiji govori kao o specifičnom (blagom) obliku nasilja“ (Popadić, 2009: 25).

Dodatna teškoća javlja se i kod prevoda termina *bullying*, za koji se u domaćoj literaturi često koristi reč *nasilje*, ali su u upotrebi i termini *siledžijstvo*, *zlostavljanje* ili *maltretiranje*. U engleskom jeziku se terminom *bullying* označava samo jedan od mogućih vidova agresije (*aggression*), te je *bullying* uži pojam, koji ne obuhvata sve moguće oblike agresivnog ponašanja. Termin *bullying* se prevashodno odnosi na agresivno ponašanje u čijoj osnovi postoje: svesna namera počinioca, razlika u moći između nasilnika i njegove žrtve, neizazivanje takvog ponašanja od strane žrtve i ponavljanje agresivnog ponašanja. Možda bi, kako Popadić (2009) navodi, najadekvatnija reč bila *kinjenje*, ali ona nije uobičajena u stručnoj literaturi na našem jeziku i zvučala bi isuviše rogovatno.

S obzirom na to da u našoj sredini ne postoji usaglašenost oko korišćenja reči koje bi odgovarale terminima *aggression*, *violence* i *bullying*, pri čemu se često za njih upotrebljava ista reč (nasilje), smatramo da je neophodno precizno ukazati na to koji termini će se u radu koristiti i u kom značenju. Mi smo se u ovom radu opredelili da koristimo termin nasilje kada razmatramo fenomen koji se u engleskom jeziku označava kao *bullying*. U skladu sa tim, pod *nasiljem* podrazumevamo vrstu *agresivnog ponašanja (agresije)*, koju odlikuju neke specifične

karakteristike, o kojima će biti više reči u nastavku teksta. Reč *violence* prevodićemo prevashodno u značenju srpske sintagme *fizičko nasilje*. Termin *victimization* prevodićemo kao *viktimizaciju*, podrazumevajući pod tim da je određeni pojedinac (pojedinci) izložen nasilju.

Iako različiti autori na različite načine određuju pojam nasilja, ipak je moguće u postojećim definicijama uočiti i mnoge zajedničke elemente, što pojedini autori i čine. Na primer, da bi došao do potpunije slike o osnovnim komponentama problema nasilja Grin (Greene, 2003) polazi od analize definicija različitih autora. On je utvrdio da se kao osnovne odlike nasilja mogu izdvojiti četiri ključne komponente. Prvo, nasilje je vrsta agresivnog ponašanja u kojoj nasilnik *nastoji* da povredi, uznemiri ili izazove strah kod žrtve. Drugo, nasilje uvek uključuje opaženu ili stvarnu *razliku u moći* između nasilnika i žrtve. Treće, nasilničko ponašanje se uopšteno prepoznaje kao *forma proaktivne agresije*, čije ispoljavanje nije ničim izazvano. I četvrto, nasilničko ponašanje podrazumeva *ponavljanje* takvog ponašanja. Dakle, navedene četiri karakteristike predstavljaju bitne odlike nasilničkog ponašanja koje treba imati u vidu pri radu na prevenciji vršnjačkog nasilja.

Pirs (Pearce, 2002: 74) kao tri elementa koja su uvek prisutna u definicijama nasilja brojnih autora koje je analizirao navodi: „namerno korišćenje agresije, neravnopravan odnos snaga između nasilnika i žrtve, i izazivanje fizičkog bola i/ili emocionalne uznemirenosti”. Dakle, ovaj autor ponavljanje ne izdvaja kao bitnu komponentu definicija nasilja. Takođe, ni autorka Fild (Field, 2007: 16) ponavljanje, kao ni nameru nasilnika ne smatra suštinskom odlikom nasilja. Ona kao važne komponente izdvaja sledeće: „nasilje uključuje psihološko, emocionalno, socijalno ili fizičko zlostavljanje; ključna karakteristika je percepcija: žrtva se oseća nemoćnom; ključno pitanje je obim štete nanete žrtvi; nasilnik može ili ne mora imati nameru da povredi.

Robinson i Meins (Robinson and Maines, 2008), pored ostalih komponenata, ističu i grupni karakter nasilja kao njegovu važnu odliku. Prema njima, nasilje: predstavlja socijalno ponašanje koje često uključuje grupe; odvija se više puta, tokom određenog vremenskog perioda; podrazumeva neravnotežu moći; zadovoljava potrebe onih koji imaju moć; nanosi štetu onima koji su nemoćni da ga zaustave; i, može se javiti u više oblika: verbalnom, fizičkom, psihološkom.

Rigbi (Rigby, 2003: 6) na osnovu ranijih istraživanja daje definiciju nasilja koja čini se da ne izostavlja bilo koju od značajnih komponenata nasilja: „nasilje podrazumeva želju da

povredi + postupke kojima se nanosi šteta + neravnotežu moći + nepravedano korišćenje snage + (tipično) ponavljanje + očiglednom uživanju od strane agresora + osećaj ugnjetenosti od strane žrtve“.

Iako različiti istraživači daju različite definicije nasilja, Grin (Greene, 2000, prema Griffin and Gross, 2004: 383) sugerise da postoji pet osobina nasilništva (tj. nasilja) oko kojih postoji saglasnost izvesnog broja istraživača: „a) nasilnik namerava da nanese štetu ili zastraši žrtvu, b) agresija prema žrtvi se ponavlja, c) žrtva ne izaziva nasilničko ponašanje putem verbalne ili fizičke agresije, d) nasilje se dešava u okviru poznatih društvenih grupa, i e) nasilnik je moćniji od žrtve (bilo stvarno ili se tako doživljava)“.

Definicije nasilja koje se mogu naći kod pojedinih autora međusobno se razlikuju po tome koja je od navedenih komponenata u njima naglašena, tj. eksplicitno navedena. Imajući u vidu komponente nasilja koje izdvaja Grin (Greene, 2000, prema Griffin and Gross, 2004; Greene, 2003), nastojaćemo da analiziramo definicije pojedinih autora u smislu primarnog značaja koji pridaju nekoj od komponenata i da dođemo do formulacije naše definicije nasilja koja će biti od značaja za potrebe teorijskog istraživanja, kao i realizacije empirijskog istraživanja i interpretacije nalaza.

U definiciji nasilja koju daje norveški autor Den Olweus (Olweus, 1998), kao jedan od pionira u ovoj oblasti, akcenat je stavljen na *ponavljanje* nasilničkog ponašanja. Olweusova definicija predstavlja najčešće korišćenu operacionalnu definiciju nasilja. Njegovu definiciju su u svojim istraživanjima koristili: Ešli i saradnici (Eslea et al., 2003), O'Mur (O'Moore, 2002), Pereira i saradnici (Pereira et al, 2004), Vinstra i saradnici (Veenstra et al., 2007), Vuds i Volke (Woods and Wolke, 2004), i dr. Ovaj autor (Olweus, 1998: 19) smatra da je učenik/ca „zlostavljan/a ili viktimiziran/a kada su ona ili on ponovljeno i trajno izloženi negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika“. Međutim, u objašnjenju koje prati definiciju, autor takođe naglašava da je potrebno da postoji razlika u moći da bi se neki postupak nazvao nasiljem.

Ponavljjanje kao bitnu komponentu nasilja ističu i Bauers, Smit i Bini (Bowers, Smith and Binney, 1994, prema Lee, 2004: 12). Prema njima, „nasilje ... je ... sistematsko, javlja se u više navrata i obuhvata različite štetne postupke, uključujući i nazivanje pogrđnim imenima, socijalno isključivanje, uzimanje novca ili oštećenje imovine, kao i očiglednije fizičke oblike kao što su udaranje i šutiranje.“.

Slično određenje daje i Lajns (Lines, 2008: 19): „nasilničko ponašanje obuhvata stalne fizičke, psihološke, socijalne, verbalne ili emotivne načine zastrašivanja od strane pojedinca ili grupe. Nasilje je bilo koji postupak, kao što je udaranje ili nazivanje pogrđnim imenima koji čine da se osećamo ljutim, povređenim ili uznemirenim“.

Neki drugi autori, pak, u definicijama koje daju naglašavaju postojanje *namere* da se neko povredi. Tako, npr. Lejn (Lane, 1988, prema Carey, 2003: 17) definiše nasilje kao „... bilo koje delo čija je namera da se izazove strah ili nelagodnost“. Sličnu definiciju nalazimo i kod Tatuma i Herberta koji smatraju da je nasilje „... namerna, svesna želja da se neko povredi, zapreti mu se ili se on/ona zaplaši“. Slično tome, Rendal (Randall, 1997: 4) smatra da je „nasilje agresivno ponašanje koje je proisteklo iz svesne namere da se izazove fizička ili psihološka patnja drugih“.

Pojedini autori pri definisanju nasilja u prvi plan ističu *razliku u moći*. Značaj razlike u moći između nasilnika i žrtve ističe Kon (Conn, 2004), ali ona u radu koji smo analizirali pre svega razmatra definicije drugih autora i ne daje sopstvenu definiciju nasilja.

Neki autori, pak, u svojim definicijama nasilja obuhvataju neke komponente nasilja, dok druge izostavljaju. Tako, na primer, Smit i Šarp (Smith and Sharp, 1994, prema Randall, 1997: 3) u svojoj definiciji nasilja prevashodno ističu *ponavljanje* takvog ponašanja i *razliku u pogledu moći* između nasilnika i žrtve. Definicija koju daju glasi: „nasilje se može opisati kao sistematska zloupotreba moći“.

Značaj razlike u moći i ponavljanja nasilja ističu i Dol, Song i Simers (Doll, Song and Siemers, 2008: 161). Prema njima: „nasilno ponašanje je posebna vrsta agresivne vršnjačke interakcije u kojoj moćniji vršnjak iz razreda neprestano zastrašuje, eksploatiše i viktimizira slabijeg vršnjaka“.

Slično određenje daje i Rigbi (Rigby, 2007: 15): „nasilje je ponovljeno ugnjetavanje, psihološko ili fizičko, neke manje moćne osobe od strane moćnijeg pojedinca ili grupe pojedinaca“.

Drugi, pak, smatraju da je da bi se neko ponašanje moglo okarakterisati kao nasilje potrebno da postoji *ponavljanje* takvog ponašanja i njegov *namerni karakter*. Tako, na primer, Jenson i Ditrič (Jenson and Dieterich, 2007: 286) nasilje definišu kao „socijalni proces u kome dete ili adolescent na negativan način vrši uticaj na drugog učenika sa ciljem da postigne željeni efekat ili ishod“.

Značaj ponavljanja ponašanja i nameru koja je u njegovoj osnovi ističe i Bin: „nasilno ponašanje je oblik otvorenog i agresivnog ponašanja koje je namerno, bolno i uporno (ponavlja se). Zlostavljanu decu jedan ili više pojedinaca zadirkuju, uznemiravaju, socijalno odbacuju, prete im, omalovažavaju ih, vređaju ili napadaju (verbalno, fizički, psihički).“ (Beane, 2008: 2). Ipak, iako to eksplicitno ne navodi u definiciji nasilja koju daje, autor dodaje da je važna komponenta nasilja i *razlika u pogledu moći* između nasilnika i žrtve.

Autorka Salmivali (Salmivalli, 2010) pri određenju nasilja kao podtipa agresivnog ponašanja u kojem pojedinac ili grupa pojedinaca iznova napada, ponižava, i/ili isključuje slabiju osobu, naglašava *stabilnost* nasilničkog ponašanja tokom vremena i njegovu *nezavisnost od socijalnog konteksta*, kao i *namerni karakter* takvog ponašanja. U istraživanjima vezanim za uloge učenika u nasilju koja je sa saradnicima realizovala (Salmivalli et al., 1996: 4; Salmivalli et al., 2004: 257; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998: 209), deci je predstavljena sledeća definicija: „jedno dete je stalno izloženo nasilju i napadima od strane jednog deteta ili nekoliko dece: nasilje i napadi mogu biti, na primer, guranje ili udaranje drugog, nazivanje pogrdnim imenima ili pravljenje viceva o pojedincu, njegovo izostavljanje iz grupe, uzimanje njegovih stvari ili bilo kakvo drugo ponašanje sa namerom da se druga osoba povredi.“

Kada je reč o *razlici u moći* koja postoji između nasilnika i žrtve i *svesnoj namerni nasilnika*, važnost navedenih komponenata, između ostalih, naglašava i Fidzdžerald (FitzGerald, 1995, prema Carey, 2003: 17) koji smatra da je nasilje: „zloupotreba moći koja uključuje svesnu želju da se neko povredi, zaplaši ili mu se zapreti“.

Takvu definiciju daje i Braun (Brown, 2002: 93), prema kome nasilje predstavlja „... upotrebu sile od strane jedne ili više osoba sa namerom da se naškodi, povredi ili negativno utiče na prava i potrebe drugog ili drugih“.

Na sličan način nasilje određuju i Stivenson i Smit (Stephenson and Smith, 2002: 12), koji ga definišu kao: „... interakciju u kojoj dominantniji pojedinac ili grupa namerno uznemirava manje dominantnog pojedinca ili grupu ... Nasilnik je dominantniji pojedinac, a žrtva nema moć, snagu ili volju da se odupre. Nasilje je, u suštini, zloupotreba moći ... Namera koja stoji iza postupka, kao i sam postupak je ono što je važno“ (Stephenson and Smith, 2002: 13). Stivenson i Smit ne smatraju ponavljanje bitnom karakteristikom nasilja. Naprotiv, autori smatraju da i u jedinstvenim slučajevima ispoljavanja nasilja treba preduzeti odgovarajuće mere,

imajući u vidu potencijalne štetne posledice koje ono može izazvati. Takav stav iznosi i Herbert (Herbert, 1996, prema Lee, 2004).

Farrington (Farrington, 1993, prema Holmes and Holmes-Lonergan, 2004: 113) smatra da nasilje predstavlja ponašanje koje obuhvata „fizičke, verbalne ili psihološke napade ili zastrašivanja sa namerom da se izazove strah, uznemirenost ili povredi žrtva, pri čemu osoba koja je jača ugnjetava osobu koja je slabija“.

Askju (Askew, 1989, prema Lee, 2004: 12), pak, razliku u moći ne smatra određujućom odlikom nasilja, već smatra da je nasilje, u stvari, *sredstvo sticanja moći i ostvarivanja dominacije nad drugima*. Definicija koju daje glasi: „nasilje je kontinuum ponašanja koji podrazumeva pokušaj da se stekne moć i ostvari dominacija nad drugim.“

Neki autori smatraju da je nasilje ono ponašanje koje u sebi sadrži aspekte *ponavljanja, namere i razlike u moći*. Tako, na primer, Held (Heald, 1994, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 4) smatra da: „nasilje je dugogodišna agresija, fizička ili psihička, sprovedena od strane pojedinca ili grupe i usmerena protiv pojedinca koji nije u stanju da se brani u konkretnoj situaciji, sa svesnom željom da povredi, preti i uplaši tog pojedinca ili ga dovede u stresnu situaciju.“

Smatramo da samo ponavljanje nekog agresivnog ponašanja nije dovoljno da ono bude okarakterisano kao nasilničko ponašanje. Neka ponašanja koja postoje među decom u vidu zadirkivanja, gurkanja, zbijanja šala i dr. ne mogu se smatrati oblicima nasilničkog ponašanja samo na osnovu njihovog ponavljanja. Da bismo takva ponašanja mogli nazvati nasiljem važno je da u njihovoj osnovi postoji namera povređivanja druge osobe. Ako ne postoji namera povređivanja, onda to i nije ponavljanje agresivnog ponašanja, pa samim tim nije ni nasilje. Međutim, treba naglasiti da je na utvrđivanju namere da se neko povredi teško insistirati u istraživačkim situacijama zbog teškoća ili nemogućnosti da se sa sigurnošću odredi da je namera koju nasilnik ima da povredi žrtvu, a ne da uspostavi svoju dominaciju nad drugima. Ali, namera svakako predstavlja važnu komponentu nasilja (Lines, 2008; Nishina, 2004; Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Kada je reč o razlici u moći, treba imati u vidu da se ona ne odnosi samo na razliku u pogledu fizičke snage (Rigby, 2003, 2007). Neka deca se nameću drugima zbog karakteristika sopstvene ličnosti. Ona su mentalno čvršća, odlučnija, ponekad manje osetljiva. Ona mogu da imaju određene veštine koje im omogućavaju da povrede druge, a da sama ne budu povređena.

To može da uključuje neke fizičke veštine, ali i dobro razvijene verbalne sposobnosti, hitrost uma i jezika, koji omogućavaju takvim pojedincima da ismevaju druge. Pored takvih sposobnosti, koje se tako lako mogu zloupotребiti, neka deca mogu biti moćnija od drugih, jer su stekla dominantan status u grupi i imaju podršku drugih.

Čini se da najpotpunije određenje, tj. definiciju koja obuhvata eksplicitno navedene sve četiri karakteristike, nalazimo kod autorke Besidž (Besage, 1989, prema Ma, Stewin and Mah, 2001: 249). Ona ovaj pojam definiše na sledeći način: „nasilništvo predstavlja ponovljene napade - fizičke, psihičke, socijalne ili verbalne prirode – od strane onih koji su u poziciji moći, koja je formalno ili situaciono određena, nad onima koji su nemoćni da se odupru, s ciljem da povrede drugoga zarad lične dobiti ili zadovoljstva“.

Kada je reč o vršnjačkom nasilju u školi, učesnici u toj interakciji pojavljuju se kao nosioci uloga koje su im dodeljene unutar školske strukture. Takva uloga jeste najdominantnija dok se akteri nalaze u prostoru škole, ali se ne vezuje samo za školski prostor. Interakcija iz tih uloga može se produžiti i van škole (Popadić, 2009).

Ukratko, analiza značajnog broja definicija koje daju autori koji se bave datom problematikom pokazuje da među njima ne postoji saglasnost u pogledu toga koje komponente predstavljaju sastavne činioce nasilničkog ponašanja (bullyinga). Iz tih razloga pri tumačenju nalaza koje pojedini autori daju treba uvek imati u vidu njihovo razumevanje nasilja, jer način na koji definišu navedeni pojam utiče na to na koje će se aspekte usmeravati pažnja pri empirijskom istraživanju. Mi smatramo da **vršnjačko nasilje** predstavlja *ponovljeno agresivno ponašanje fizičke, verbalne i relacione prirode od strane pojedinaca koji imaju veću moć u okviru vršnjačke grupe i svesno zloupotrebljavaju svoju moć zarad povređivanja osobe koja je nemoćna da se suprotstavi, pri čemu žrtva ničim nije izazvala takvo ponašanje nasilnika.*

1.2. Vrste nasilničkog ponašanja

Nasilničko ponašanje se može javiti u različitim oblicima. Takvo ponašanje je raznovrsno i složeno onoliko koliko je i sama ljudska komunikacija raznovrsna i složena (Popadić, 2009). Međutim, moguće je nasilnička ponašanja klasifikovati u okviru određenih kategorija. Različiti autori daju svoje klasifikacije vrsta nasilničkog ponašanja. Zarad sistematičnijeg prikaza klasifikacija pojedinih autora ukazaćemo na ključne kriterijume kojima su se vodili.

a) Oblici ispoljavanja nasilja

Kada se kao kriterijum pri klasifikovanju nasilja uzimaju oblici njegovog ispoljavanja možemo razlikovati različite vidove *direktnog* i *indirektnog* nasilja, koje može biti *fizičke, verbalne ili psihosocijalne prirode*. Tako, na primer, Rivers i Smit (Rivers and Smith, 1994, prema Sanders, 2004) smatraju da postoje tri vrste agresije koje su uključene u nasilje: direktna fizička agresija, direktna verbalna agresija i indirektna agresija. *Direktna fizička agresija* podrazumeva opipljiva ponašanja kao što su udaranje, guranje i šutiranje. *Direktna verbalna agresija* uključuje nazivanje pogrdnim imenima i pretnje. Najmanje identifikovan i najteže dokaziv oblik nasilja je *indirektna agresija*. Ona obuhvata ponašanja kao što su širenje glasina i spletkarenje. Direktna agresija se eksplicitno ispoljava od strane agresora prema žrtvi, dok indirektna agresija uključuje treću osobu. Na isti način oblike nasilja klasifikuje i Gordon Murphy Marfi (Gordon Murphy, 2009), kao i Smit i Šarp (Smith and Sharp, 1994).

Slično navedenim klasifikacijama, Lavenstejn (Lowenstein, 2002: 290) klasifikuje vrste nasilja na sledeći način: „1) fizički napadi putem agresije, 2) verbalni napadi, 3) socijalna manipulacija nad žrtvama, 4) napadi na imovinu žrtava, i 5) razne vrste indirektnog nasilja“.

Fild (Field, 2007) razlikuje četiri glavne vrste nasilja: zadirkivanje, isključivanje, fizičko nasilje i uznemiravanje.

1) *Zadirkivanje* određuje kao verbalno nasilje, koje smatra najopasnijim i dugotrajnijim oblikom nasilja. Najčešći oblici zadirkivanja se odnose na izgled, seksualnost i socijalnu prihvaćenost. Zadirkivanje je bolno zbog namere nasilnika, sarkastičnog načina izražavanja, tona, izraza lica i redovnog ponavljanja.

2) *Isključivanje* ili „*relaciono*“ nasilje se zasniva na načelima socijalne manipulacije i može se otvoreno izražavati – „Ne možeš da sediš s nama.“ – kao i uključivati indirektna,

suptilna, prikrivena ponašanja ili neverbalni govor nasilnika i drugih. Nasilnik može manipulirati grupom bez njegovog direktnog učesća, putem zloupotrebe sopstvenog socijalnog statusa zarad napada na žrtvu. Cilj socijalnog isključivanja je da se formira grupni identitet koji predstavlja snažan mehanizam kontrole. Svaki član grupe zna da ako pokuša da zaštiti žrtvu, on može biti sledeća žrtva.

3) *Fizičko nasilje* podrazumeva redovno napadanje nekoga ko je slabiji. Može da bude direktno agresivno, kao što je udaranje, šutiranje i pljuvanje, ili indirektno, kao što je povređivanje gestom, sugestijom, uhođenjem i rasturanjem ili skrivanjem imovine. Ono može da uključuje hvatanje žrtve za odeću i cepanje odeće ili može uključivati tuče u kojima žrtva ne može da se odbrani.

4) *Uznemiravanje* obično podrazumeva ponovljena pitanja, izjave ili napade u pogledu seksualnih, rodnih, rasnih, verskih karakteristika ili nacionalne pripadnosti.

Naš autor Popadić (Popadić, 2009) navodi u stručnoj literaturi opšteprihvaćenu poddelu nasilničkog ponašanja, prema kojoj se ono grubo može razvrstati na *verbalno* i *neverbalno*, i može se sastojati u *fizičkom povređivanju*, *nanošenju materijalne štete* ili *psihološkom povređivanju* kao što je zastrašivanje, sramoćenje, socijalna izolacija i slično.

Rigby (Rigby, 2007) smatra da treba praviti razliku, pre svega, između fizičkih i psiholoških oblika nasilja. U *fizičke oblike* uključuje: udaranje, premlaćivanje, šutiranje, dok *psihološki oblici* nasilja uključuju: verbalno zlostavljanje, nazivanje pogrdnim imenima, preteće geste, proganjanje, zlonamerne telefonske pozive kući pojedinca, i skrivanje nečijih stvari, izostavljanje pojedinca iz željenih aktivnosti i širenje zlonamernih glasina o njemu. Neki od ovih oblika nasilja se mogu opisati kao *direktni*, kao kada učenik uporno udara ili ismeva drugoga, drugi *indirektni*, kao u vidu širenju glasina o nekome. Na isti način oblike nasilja klasifikuje i Šarif (Shariff, 2009), kao i Stivenson i Smit (Stephenson and Smith, 2002).

Li (Lee, 2004) smatra da nasilje pretpostavlja i *direktne* i *indirektne* oblike, odnosno da je moguće vršiti nasilje i bez prisustva žrtve. Prema njemu, postoje tri osnovna tipa nasilja:

1. *Fizičko nasilje*. Fizičko nasilje obuhvata ne samo udaranje i šutiranje, već može podrazumevati i indirektno oblike takvog ponašanja, kao što su uzimanje imovine, oštećenja imovine ili školskog pribora sa ciljem onesposobljavanja pojedinca, odnosno postoji fizička manifestacija nasilja, ali ne i fizički bol. U takve oblike nasilja uključena je i iznuda (kod koje pretnja nasiljem vodi ka tome da se žrtva odriče novca ili imovine), kao i pretnja fizičkim

nasiljem ili gestovi i govor tela koji su zastrašujući. U slučajevima kada je neslaganje između učenika kulminiralo tučom retko možemo govoriti o nasilje, jer nema namere onesposobljavanja. Naravno, postoji namera da se povredi druga strana i pojedinci mogu osećati bol, ali se takva interakcija razlikuje od nasilja zbog jednake socijalne moći onih koji su se potukli.

2. *Verbalno nasilje*. Predstavlja jedan od najčešćih oblika nasilja, jer može imati neposredan uticaj, često pred publikom, uz vrlo malo truda od strane počinioca. Nazivanje pogrđnim imenima i uvredljive, preteće i neugodne opaske su oblici kojima se to može učiniti i mogu biti usmereni na jednog ili više pojedinaca (kada se nastoje stvoriti ranjive grupe pojedinaca). Seksualna orijentacija, etnička pripadnost i teškoće u učenju su faktori koji su od značaja za one koji žele da ostvare moć na račun drugih. Pored toga, pojava nasilja putem mobilnog telefona i računara pruža nove načine na koje verbalno nasilje može da se izvršava bez neposrednog fizičkog prisustva žrtve.

3. *Socijalno nasilje*. Ovaj oblik nasilja uključuje namerno isključivanje iz društvenih grupa ili zastrašivanja u okviru grupe. Kao i drugi oblici nasilja, socijalno nasilje može biti *direktno*, pri čemu žrtva doživljava isključivanje, ili *indirektno*, to jest, sprovedeno bez prisustva žrtve i ona ga ne doživljava dok ne bude informisana o njemu ili pokuša da se pridruži grupi pa bude odbačena. Na isti način oblike nasilja klasifikuje i Bin (Beane, 2008).

b) Namera počinioca

S obzirom na to da je nasilje podvrsta agresivnog ponašanja, autori pri određivanju vrsta nasilja polaze od prirode i motiva agresije koja je u njegovoj osnovi. Tako, na primer, Dodž (Dodge, 1991, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002) pravi razliku između reaktivne i proaktivne agresije. *Reaktivna agresija* je agresija koja se javlja kao emocionalni odgovor na neku provokaciju. Zbog izražene osetljivosti i eksplozivnosti žrtava kod kojih je dominantna reaktivna agresija, vršnjaci mogu namerno izazivati ovakvu decu. U svakom slučaju, ova deca ispoljavaju agresivnost na neadekvatan način, jer njihovo ponašanje ima suprotan efekat po njih same. Nasuprot tome, *proaktivna agresija* predstavlja spontanu ili ničim izazvanu agresiju u čijoj osnovi se nalazi svesna namera nasilnika da sebi pribavi materijalnu ili psihološku korist.

Slično tome, Rendal (Randall, 1997) pravi razliku između afektivne agresije i instrumentalne agresije. *Afektivna agresija* je ona koja je praćena jakim negativnim emocijama kod nasilnika/žrtve. Takve negativne emocije su izazvane nekom provokacijom i agresija ima za cilj odmazdu prema onome ko je uputio tu provokaciju. Svakako, ovaj osećaj isprovociranosti ne

mora da izazove agresivno ponašanje, iako emocija besa koja se nalazi u njegovoj osnovi može biti izuzetno jaka. Često je slučaj da su žrtve veoma ljute na nasilnike, a da se ipak osećaju nemoćnim, iz bilo kog razloga, da kazne svoje progonitelje. Negativne emocije se mogu, takođe, javiti i kod onih koji nasilju samo prisustvuju u vidu svedoka, a da ipak kod njih ne dođe do ispoljavanja afektivne agresije. Nasuprot afektivnoj agresiji, *instrumentalna agresija* je ponašanje koje nema jaku emocionalnu osnovu, a ipak može biti izuzetno negativno. Ljudi mogu da napadaju druge sa namerom da im naude, a da pritom ne moraju nužno da osećaju ikakvu ljutnju prema svojim žrtvama. Stoga je instrumentalna agresija sredstvo za ostvarivanje nekog željenog cilja. Jasno je da se nasilje može javiti u oba vida, u obliku afektivne i instrumentalne agresije u zavisnosti od motiva nasilnika.

Lajns (Lines, 2008) opisuje niz ponašanja, od kojih su neka zasigurno nasilnička ponašanja, a druga zavise od konteksta i motiva počinioca. *Bezdušno fizičko nasilje* (heartless violence) je ekstremni vid nasilja koje nasilnik manifestuje bez imalo empatije i bez ikakvih moralnih dilema u pogledu opravdanosti takvog ponašanja. *Strateško nasilje* (strategic bully) predstavlja zloupotrebu moći koju nasilnik poseduje u odnosu na svoju žrtvu. Takvo nasilje je planirano i kontinuirano. *Nasilje iz zabave* (bullying for kicks), kao što sam naziv kaže, ima za cilj da zabavi počinioca. *Nasilje radi samopotvrđivanja* (bullying for approval) predstavlja vid nasilja u koje se deca i mladi uključuju kako bi ostvarili bolji socijalni status unutar vršnjačke grupe. *Impulsivno „nasilje“* (impulsive ‘bullying’) predstavlja nepromišljeno reagovanje, pri čemu se čini da je takav način reagovanja, zapravo, naučeno ponašanje. Lajns kod ovog vida nasilja ističe značaj odraslih kao modela takvog ponašanja. *Reaktivno „nasilje“* (reactive ‘bullying’), takođe, nema smišljen ishod osim primarne odbrane. Ono se javlja kao reakcija na nagomilane frustracije izazvane od strane moćnijih.

U pogledu namere nasilničkog ponašanja Rigbi (Rigby, 2002, 2007) smatra da treba praviti razliku između: (a) malignog nasilja i (b) nemalignog nasilja.

Maligno nasilje (malign bullying) predstavlja namernu zloupotrebu razlike u moći. Takvo nasilje u sebi sadrži sedam osnovnih elemenata: 1) inicijalnu želju da se neko povredi, 2) takva želja se izražava putem neke akcije, 3) neko biva povređen, 4) usmereno je od strane moćnijeg pojedinca ili grupe protiv nekoga ko je manje moćan, 5) ne postoji opravdanje za takvo ponašanje, 6) obično se ponavlja, i 7) postoji očigledno uživanje počinioca.

Nasuprot tome, *nemaligno nasilje* (non-malign bullying) nije motivisano lošom namerom nasilnika. Međutim, gledano sa stanovišta žrtve, takvo ponašanje može biti podjednako bolno. Rigby smatra da možemo razlikovati dve vrste nemalnog nasilja: jedno, koje možemo nazvati „*nemarno nasilje*“ (mindless bullying) i drugo, „*obrazovno nasilje*“ (educational bullying). Njima je zajednički nedostatak svesnosti kod počinioca.

c) Korišćena sredstva

U novije vreme je opravdano kao kriterijum pri klasifikovanju nasilja uzeti u obzir sredstva koja se koriste za njegovo ispoljavanje. U tom pogledu možemo praviti razliku između klasičnog i sajber nasilja (Cowie and Jennifer, 2008; Gordon Murphy, 2009; Đorić, 2009; Rigby, 2007). *Klasično nasilje* se zasniva na korišćenju tradicionalnih, uobičajenih metoda interakcije i komunikacije. *Sajber nasilje* podrazumeva upotrebu modernih sredstava komunikacije, pre svega interneta, mejlova, sajtova, mobilnih telefona za socijalno diskreditovanje potencijalne žrtve i njeno uznemiravanje. Treba napomenuti da je sajber nasilje „... „školsko” u onoj meri u kojoj svoj sadržaj crpi iz interakcije koja je uspostavljena u školi” (Popadić, 2009: 47).

d) Grupa/pojedinac

Rigby (Rigby, 2003), takođe, smatra da se razlika može praviti između nasilja počinjenog od strane *pojedinaca* i nasilja počinjenog od strane *grupa*. Takvu razliku je ponekad teško napraviti jer pojedine nasilnike često podržavaju grupe ili saradnici. Ali izvestan deo nasilja se isključivo odvija između dva pojedinca, a drugi od strane grupe protiv pojedinca koji može biti učenik, nastavnik ili roditelj.

Dakle, nezavisno od kog kriterijuma autori polaze pri određivanju vrsta nasilničkog ponašanja, važno je uočiti da ono može poprimiti različite forme koje zavise od namere počinioca, sredstava koja se koriste, broja počinitelja i isplativosti određenog oblika nasilja. Isplativost određenog oblika nasilničkog ponašanja podrazumeva svesnost nasilnika o mogućim posledicama, u smislu nagrađivanja ili kažnjavanja takvog ponašanja od strane osoba iz okruženja. Za potrebe našeg istraživanja u razmatranje će biti uključeni sledeći oblici vršnjačkog nasilja u školi: *fizičko*, *verbalno* i *relaciono nasilje*. Pritom, treba imati u vidu da se pojedini oblici nasilja ne javljaju samostalno već su učenici koji trpe nasilje svojih vršnjaka, u toku

određenog vremenskog perioda koji može potrajati i nekoliko godina, najčešće istovremeno izloženi različitim formama nasilja (Benbenishty and Avi Astor, 2005; Rigby, 2002, 2003, 2007).

1.3. Teorijski pristupi proučavanju agresivnosti/ nasilja

Moglo bi se izdvojiti više širih teorijskih pristupa kojima se istraživači u oblasti nasilja, ili, specifičnije, školskog nasilja, rukovode. Ovi pristupi najčešće nisu međusobno isključivi, već predstavljaju pokušaje da se istom problemu priđe sa različitih strana, što je u istraživanju tako složenog fenomena više nego dobrodošlo (Popadić, 2009). Različite teorije obuhvataju različite važne aspekte, kao i faktore nastanka i održavanja agresivnosti kod dece i adolescenata. Međutim, nijedna teorija ne daje potpunu sliku agresivnog/nasilničkog ponašanja, zbog čega je važno uzeti u obzir različite teorijske perspektive u pogledu tumačenja agresivnog/nasilničkog ponašanja dece i adolescenata.

Postoji veći broj pokušaja da se objasni priroda agresivnog/nasilničkog ponašanja. Te pokušaje možemo svrstati u nekoliko grupa: 1) teorije o biološkim osnovama agresivnosti, 2) frustraciona teorija agresivnosti, 3) teorije agresivnosti kao socijalnog učenja, 4) teorije obrade socijalnih informacija, 5) teorija „uma”, 6) teorije o nasilju kao grupnom fenomenu, 7) ekološki (sistemski) pristup, 8) koncept rizičnih i zaštitnih faktora, 9) koncept otpornosti. U tekstu koji sledi biće ukratko ukazano na suštinu svakog od navedenih teorijskih koncepata.

1.3.1. Teorije o biološkim osnovama agresivnosti

Teorije o biološkim osnovama agresivnosti izvor nasilničkog ponašanja nalaze u genetskim predispozicijama pojedinca. Prema ovim teorijama, agresivnost proizilazi iz filogenetski programiranog, urođenog instinkta koji traži rasterećenje i povoljne okolnosti da se ispolji. Ona se pojavljuje jer su ljudska bića genetski ili konstituciono programirana za ovakvo ponašanje. Među naučnicima koji su podržavali ovo opšte gledište, najpoznatiji pobornici instinktivističkog pristupa bili su S. Frojd i K. Lorenc (Nedimović, 2010; Popadić, 2009; Rot, 2008; Dimitrijević, 2005).

1.3.2. Frustraciona teorija agresivnosti

Frustraciona teorija agresivnosti se najkraće može definisati kao koncept o psihološkom mehanizmu koji agresiju objašnjava kao posledicu frustracije, a agresiju u obliku crte ličnosti kao posledicu trajnog delovanja frustracionih izvora u procesu razvoja ličnosti (Dimitrijević, 2005). Glavna teza teoretičara ove orijentacije jeste da svi oblici agresivnog ponašanja imaju

svoj krajnji izvor u frustraciji (osujećenju) ponašanja koje je usmereno ka zadovoljenju neke, biološki relevantne, potrebe (Tomić, 2003).

Prema ovoj teoriji, u osnovi agresivnog ponašanja stoji agresivni nagon. Kao i drugi nagoni, agresivni nagon motiviše ponašanje, podstiče i aktivira ga, ali ne određuje njegov smer, što znači da se agresija stvorena frustracijom neće nužno usmeriti prema izvoru frustracije, već se može pomeriti ka drugim objektima prema kojima se može lakše i nekažnjeno ispoljiti. Frustraciona teorija ne bavi se time da li je taj mehanizam koji za posledicu ima agresiju urođen ili stečen, već faktički samo konstatuje empirijsku vezu, mada se implicitno ukazuje da postoji urođeni mehanizam koji vodi od frustracije do agresije. Zagovornici ove teorijske orijentacije tvrde da se ta veza modifikuje učenjem, ali da nije samo stečena. Frustracioni izvori mogu biti i unutrašnji, obično u obliku nedovoljno razvijenih sposobnosti da se postigne neki cilj ili u vidu unutrašnjih barijera koje zabranjuju ili onemogućavaju postizanje postavljenih ciljeva (Popadić, 2009; Dimitrijević, 2005).

Prema ovoj teoriji ne prihvata se da se agresivnost automatski gomila sama po sebi. Do nje dolazi usled sprečavanja zadovoljenja potreba i motiva, usled frustracije. Ako se frustracije ponavljaju, dolazi do gomilanja agresivnosti. Prema koncepciji Milera i Dolarda (Miller and Dollard, 1941, prema Rot, 2008), poznatoj kao *teorija traženja žrtve*, frustracijom izazvana i nagomilana agresivnost usmerava se kod čoveka i na najpristupačnije mete, pre svega na razne manjinske grupe. Ne zbog toga što bi te grupe bili faktori koji ometaju zadovoljenje motiva čoveka, nego zbog toga što je usled frustracije došlo do nagomilane agresivnosti a te grupe predstavljaju objekte prema kojima je najjednostavnije usmeriti agresivnost, uz najmanje straha od nepoželjnih posledica po izvršioca.

U stručnoj literaturi, frustraciona teorija ima priznat, ali ograničen domen važenja (Popadić, 2009). Ona je od pomoći kada treba objasniti reaktivnu (neprijateljsku) agresiju, praćenu jakim emocijama i neposredno isprovociranu (opravdano ili neopravdano) tuđim postupcima. Međutim, kako se u istraživanjima agresije učenika fokus pomerao ka fenomenu nasilja, u prvi plan su dolazili oblici instrumentalne (proaktivne) agresije, za koje se pretpostavlja da o njima druge teorije mogu znatno više da kažu od frustracione teorije.

Frustracionoj teoriji iznosi se mnogo prigovora, među ostalim: da ne dovode sve frustracije do agresivnosti; da reakcije na frustraciju nisu samo agresivno ponašanje nego da i drugačije ponašanje može biti posledica frustracije; da može biti agresivnosti i bez ikakve

frustracije. Mnogi autori, smatraju da su takvi prigovori tačni. Ti prigovori, međutim, po njihovom mišljenju, ne znače da ipak frustracija u određenim uslovima ne izaziva agresivnost. Frustraciona teorija ne može da nam do kraja objasni javljanje agresivnosti. Ali ona je zaceo u pravu ukazujući na to da i frustracija predstavlja čest izvor agresivnosti (Rot, 2008).

1.3.3. Teorije agresivnosti kao socijalnog učenja

Prema teoriji o ponašanju kao rezultatu socijalnog učenja objašnjava se da se agresivnost može naučiti i održavati kroz proces opažanja i klasičnog i instrumentalnog uslovljavanja. Sa stanovišta teorija učenja, za agresivno ponašanje važi ono što važi za svako ponašanje – dete uči da to ponašanje izvodi, uči u kojim situacijama će ga ispoljavati, na koje načine, s kojim ciljem. Pritom, samo ponašanje svojim upražnjavanjem postaje navika. Dete, pored toga, uči i šta će zvati agresivnim ponašanjem, a šta ne. U skladu sa tim, autori ove teorijske orijentacije smatraju da se agresivnost uči kroz opažanje i klasično uslovljavanje, a održava se pomoću mehanizama instrumentalnog uslovljavanja. Ove teorije nastoje da agresivnost objasne kroz stečena iskustva, pa je agresivno ponašanje shvaćeno kao odgovor na specifične sredinske okolnosti. Smatra se da ljudska bića povređuju druge jer su dobila agresivne odgovore tokom prošlog iskustva, dobijaju ili anticipiraju različite forme nagrade za izvođenje takvih aktivnosti, ili ih specifični socijalni ili sredinski uslovi direktno podstiču na agresiju (Dimitrijević, 2005; Ma, 2004; Nedimović, 2010; Popadić, 2009; Rot, 2008).

Rečeno terminima teorije učenja, agresivnost je naučeni način postizanja cilja u socijalnim odnosima, čiji će uspeh zavisiti od socijalnog konteksta. Procesom klasičnog uslovljavanja, dotle neutralne draži, ako se javljaju zajedno sa dražima koje izazivaju agresiju ili emocionalna stanja koja vode agresiji, počinju vremenom i sama da izazivaju ista emocionalna stanja.

Agresivni postupci jačaju ili slabe zavisno od toga da li su praćeni pozitivnim ili negativnim posledicama. U okviru teorije učenja govori se o pozitivnom potkrepljenju (postizanju nekog željenog cilja), negativnom potkrepljenju (izbegavanju neprijatne situacije), pozitivnoj kazni (delovanju averzivne draži) ili negativnoj kazni (uskraćivanju prijatne draži). Jednostavnije se može govoriti o nagradama i kaznama, ali se pritom mora imati na umu da posledice koje u ovom kontekstu zovemo nagradama i kaznama nisu uvek proizvedene namerno, sa ciljem nagrađivanja ili kažnjavanja. Nagrade i kazne deluju postepeno. Nagrađivani postupci

bivaju učvršćivani, kažnjavani slabljeni, a da dete ne mora da bude svesno tih promena niti mora najpre da uoči neko pravilo iz kojeg će zaključivati. Učenje agresije znači i da dete uči da diskriminiše situacije u kojima vladaju različita pravila, ili osobe prema kojima može biti agresivno i da generalizuje ponašanje naučeno u jednoj situaciji i prema određenim osobama na druge situacije i druge osobe. U okviru teorija o agresivnosti kao rezultatu socijalnog učenja razlikujemo teorijske pristupe koji govore o *klasičnom uslovljavanju*, *instrumentalnom uslovljavanju* i *učenju po modelu*.

Važnost socijalnog učenja za sticanje agresivnog ponašanja deteta, između ostalog, potvrđuju i podaci o povezanosti agresivnog ponašanja i načina podizanja dece i vaspitnih postupaka roditelja (Barnow, Lucht and Freyberger, 2001; Coplan, Bowker and Cooper, 2003; Ellickson and McGuigan, 2000). Ukoliko je u vaspitanju dece prisutno suviše zabrana, puno kažnjavanja, posebno fizičkog, agresivno ponašanje javlja se kao češći oblik ponašanja nego tamo gde postoji tolerancija i razumevanje za decu. Rezultati istraživanja pokazuju da su deca koju roditelji tolerišu ili čak i ohrabruju na i nagrađuju njihovu agresivnost, agresivnija od one koju roditelji vaspitavaju da ograničavaju manifestovanje agresivnih impulsa (Stevens, Bourdeaudhuij and Oost, 2002).

Kad je reč o uticaju drugih kao modela za sopstveno ponašanje, savremenim multivarijantnim istraživanjima u psihologiji utvrđeni su modeli nastanka antisocijalnog ponašanja kod dece. Značajnim se izdvaja *Model stadijuma socijalne interakcije*, koji opisuje četiri faze razvoja antisocijalnog ponašanja (Hrnčić, 1999: 23-24). Model je dinamičan i dvosmeran. Završetak svake faze određuje verovatan, ali ne i nužan ulazak u sledeću fazu. Krajnji ishod je antisocijalna karijera u odraslom dobu. Prva faza počinje sa slomom roditeljske efikasnosti u disciplinovanju. Neefikasnost se definiše kao verbalna agresivnost (zameranje, vika, psovanje i pretnja fizičkim kaznama bez izvršenja). Takvi roditelji teško uočavaju i klasifikuju problematično ponašanje, često pogrešno etiketiraju ponašanje dece kao devijantno, a izostaje korišćenje efikasnih načina kažnjavanja. Ovakvo ponašanje roditelja ima za posledicu da dete prepoznaje sopstveno agresivno ponašanje kao efikasno, jer neutrališe averzivno ponašanje ostalih članova porodice.

Reakcija socijalnog okruženja je druga faza, koju karakteriše agresivno ponašanje antisocijalnog deteta (eksplozivni napadi besa, odbijanje poslušnosti i sl.), što za posledicu ima odbacivanje od strane vršnjaka koji se ponašaju neagresivno i slab školski uspeh. Odbacivanje je

dvostruko i od roditelja i od grupe vršnjaka, a to dovodi do neuspeha u razvoju socijalnih veština i poremećaja u procesu socijalizacije. Takvo dete je često u situaciji da je ismevano i kažnjavano, a sve to dovodi do razvijanja antisocijalnih stavova i agresivnog i nasilnog ponašanja. Na uzrastu od 10-11. godine ovakvo socijalno okruženje nužno gura dete u sledeću fazu koju karakterišu devijantni vršnjaci i učenje antisocijalnih veština. Odbačena deca, podvrgnuta agresivnom i nasilnom ponašanju, identifikuju se sa devijantnom grupom vršnjaka koji imaju izrazito negativan stav prema školi i ostalim adolescentima.

Četvrta faza, karijera antisocijalnog odraslog, nužna je za one osobe koje su prošle kroz prethodne faze. Socijalnu sudbinu onih koji dođu u ovu fazu, karakteriše marginalizovana egzistencija, nezaposlenost, neuspeli brakovi, razvodi, izvršenje krivičnih dela, hapšenja, mentalne bolesti i antisocijalna deca.

1.3.4. Teorije obrade socijalnih informacija

Autori teorije socijalne obrade informacija, Kirk i Dodž (Circk i Dodge, 1994, prema Nedimović, 2010) pokušali su njome da objasne pojavu agresivnosti i ponašanje agresivne dece. Oni smatraju da kod dece koja se suočavaju sa situacijama koje potencijalno mogu izazvati agresivnost dolazi do kognitivne obrade takvih događaja na specifičan način.

Kognitivna obrada informacija i ponašanje agresivne dece u socijalnim situacijama prolazi kroz nekoliko faza koje imaju određene specifičnosti. Deca prvo dekodiraju događaj i sakupljaju o njemu informacije iz okoline. U ovoj fazi, socijalno agresivna deca koriste manje pokazatelja i koriste manje informacija o problemskoj situaciji pre donošenja odluke. U sledećoj fazi, deca na osnovu tih oskudnih informacija prikupljenih iz okoline, interpretiraju događaj, posmatraju ga u odnosu na svoje ciljeve, u skladu sa svojim predhodnim iskustvima i pokušavaju da naprave procenu. Prilikom interpretacije, socijalno agresivna deca pridaju događajima neprijateljske uzroke. Nakon toga, u sledećoj fazi, dete traži moguću reakciju na događaj. U ovoj fazi, socijalno agresivna deca proizvode više načina reagovanja (od kojih je većina agresivne prirode), nego što je to slučaj kod neagresivnih vršnjaka. U fazi donošenja odluke, procenjuje se adekvatnost svake moguće reakcije i bira rešenje koje je za dete adekvatno. Agresivna deca su sklona agresivnim rešenjima. Na kraju, dete svoju odluku sprovodi u delo, i to se manifestuje u ponašanju. Socijalno agresivna deca manje koriste verbalne metode i prosocijalne veštine u rešavanju problema, a češće upotrebljavaju fizičku silu.

Jedan od ključnih aspekata ove teorije nastanka agresivnosti kod dece je koncept tendencije ka neprijateljskim atribucijama. Naime, deca sa ovakvim kognitivnim stilom ostalu decu, kao i okruženje uopšte, doživljavaju kao neprijateljski nastrojene prema njima. Često drugima u svom okruženju pripisuju neprijateljske namere, što je posebno izraženo u nedovoljno jasnim i diferenciranim situacijama (Nedimović, 2010; Popadić, 2009; Sanders, 2004). Dakle, u ovom modelu značajna uloga pripisuje se prethodnim socijalnim iskustvima deteta, kao i kognitivnom modelu iskrivljenih atribucija.

Ova teorija je značajna jer je izdvojila i naglasila niz procesa koji su od važnosti za razvoj i ispoljavanje agresivnosti (Moeller, 2001, prema Nedimović, 2010). Faza dekodiranja je važna, jer ukazuje na značaj nedostatka adekvatnih kognitivnih sposobnosti i adekvatnih sposobnosti socijalne percepcije u nastanku agresivnog ponašanja kod dece. U fazi interpretacije, dete sprovodi kognitivnu obradu frustrirajuće situacije. U procesu biranja reakcije, značajno je razumeti da dete sklonu agresivnom ponašanju bira samo jednu reakciju, koja je direktno agresivna i tako je izbor detetove reakcije već unapred određen. Navedene činjenice od značaja su za interventne i preventivne aktivnosti škole, roditelja i društva. Svakako, učenje, odnosno prethodno iskustvo deteta utiču na to kako će se odvijati pojedinačni procesi postulirani modelom socijalne obrade informacija. Dete biva naviknuto da situacije tumači na određeni način, asocira na određeni način itd.

1.3.5. Teorija „uma“

U okviru ove teorijske orijentacije ističe se da pojedinac poseduje svojevrsnu teoriju „uma“. Razumevanje želja drugih ljudi, njihovih verovanja i interpretacija sveta od strane pojedinca često se naziva njegovom teorijom „uma“ (Cowie, 2004). Ovo razumevanje se naziva *teorijom*, jer se um ne može videti niti dodirnuti, pa zaključci predstavljaju sudove o mentalnim stanjima drugih. Saton i njegovi saradnici smatraju da neki nasilnici zaista poseduje „superiornu“ teoriju uma. Saton (Sutton, 2001, prema Sanders, 2004: 10) je opisao teoriju uma kao „sposobnost pojedinaca da pripiše mentalna stanja sebi i drugima, kako bi objasnio i predvideo njihovo ponašanje“. Smatra se da će pojedinci koji imaju dobro razvijene veštine teorije uma biti veštiji u prepoznavanju i razumevanju osećanja i emocija drugih ljudi. Nasuprot prethodno opisanoj teoriji ovde se smatra da njima ne nedostaju socijalne veštine. Naprotiv, smatra se da oni imaju razvijenije sposobnosti anticipiranja posledica sopstvenog ponašanja po druge ljude.

Smatra se da nasilnici imaju visoko razvijene kognitivne veštine razumevanja mentalnih stanja drugih i predviđanja njihovog ponašanja. Nasilnici takve svoje sposobnosti koriste na negativan način, za manipulisanje drugima (Cowie, 2004; Sanders, 2004). Ove veštine bi mogle biti potencijalno korisne veštine u svim aspektima nasilja, posebno u pogledu indirektnog nasilja koje podrazumeva širenje glasina, isključivanje žrtve iz socijalne grupe i izbegavanje da budu kažnjeni za svoje nasilničko ponašanje. Na primer, da bi nasilnik socijalno isključio žrtvu, on treba da razume osećanja drugih u socijalnom kontekstu kako bi manipulisao drugima da postigne da žrtva postane izolovana i odbačena od strane grupe.

Dilema o tome da li nasilnici imaju superiornije ili nedovoljne socijalne veštine mogla bi se protumačiti sa aspekta vrste agresije koja se koristi. Sa tog aspekta bi se moglo reći da kod neke nasilne dece, prevashodno one sklone reaktivnoj agresiji, agresija može proizilaziti iz neadekvatnog tumačenja socijalne situacije i neadekvatnog izbora najprimerenijeg postupka. Nasuprot tome, nekoj drugoj deci, pre svega onoj sklonijoj reaktivnoj agresiji, upravo njihove socijalne veštine mogu omogućavati da dugotrajno zlostavljaju drugo dete i da za to dobijaju socijalnu podršku druge dece (Popadić, 2009).

1.3.6. Teorije o nasilju kao grupnom fenomenu

Kada se u razmatranju nasilja u prvi plan ističe njegov grupni karakter moguće je uočiti nekoliko različitih subteorija unutar ove teorijske orijentacije. Pre svega, razlikujemo sledeće teorijske pristupe: 1) teoriju socijalne dominacije, 2) teoriju homeofilnosti, 3) teoriju privlačnosti, i 4) teoriju učesničkih uloga. U pasusima koji slede ukratko će biti opisana suština prva tri teorijska pristupa, dok će o shvatanju nasilja kao grupnog fenomena i teoriji učesničkih uloga biti više reči kasnije, u okviru druge celine teorijskog dela (podnaslovi 2.2. i 2.3).

1.3.6.1. Teorija socijalne dominacije

Teorija socijalne dominacije predstavlja tumačenje nasilja kao grupnog procesa, nasuprot prethodno opisanim teorijskim stanovištima koja ovaj fenomen posmatraju prevashodno sa individualnog stanovišta. Kako se nasilje dešava u socijalnom kontekstu, smatra se da su činioци socijalnog konteksta možda važniji za razumevanje nasilja od faktora individualnog nivoa (karakteristika nasilnika i žrtve). U okviru teorije socijalne dominacije ističe se da nasilje predstavlja način da se uspostavi hijerarhijska struktura moći unutar vršnjačke grupe (Sidanius i

Pratto, 1999, prema Popadić, 2009). Smatra se da grupa predstavlja hijerarhijski, vertikalno strukturisan sistem odnosa, a unutargrupni procesi služe da se takva grupna stratifikacija uspostavi ili su posledica takve stratifikacije. U okviru utvrđenog hijerarhijskog sistema neki pojedinci zauzimaju dominantan položaj, imaju najveću moć i status, što im obezbeđuje, apstraktno govoreći, najlakši pristup resursima. Ostali članovi su razvrstani po hijerarhiji sve do onih na dnu lestvice. Potreba za uspostavljanjem ovakve hijerarhije pokazuje se kao vrlo jaka i čini se da predstavlja prioritetan zadatak u novoformiranim grupama. Zato se nasilje pojačava onda kad iznova treba uspostaviti odnose moći (npr. prilikom prelaska iz osnovne u srednju školu, novih pregrupisanja učenika i sl.). Po uspostavljanju hijerarhije, članovi grupe je smatraju normom koju treba poštovati, mada odnosi nisu sasvim trajno fiksirani. Zbog toga postoji stalno nastojanje pojedinaca na nižim hijerarhijskim pozicijama da se približe vrhu i da se bore protiv onih odozdo koji im ugrožavaju poziciju. Skloni objašnjenjima koja se pozivaju na principe evolucije, zagovornici ove teorije, takođe, ističu da takva unutargrupna struktura ima izvesnu evolucionu korisnost (Popadić, 2009).

Prema ovom gledištu, tvrdi se da se nasilje javlja zbog potrebe za dobijanjem mogućnosti pristupa ograničenim resursima, posebno ostvarivanjem visokog socijalnog statusa u okviru grupe. Jedan od vodećih zagovornika ovog gledišta, Peligrini je primetio da je borba za postizanje socijalne dominacije najvidljivija kod dečaka u adolescenciji. Ona je najviše izražena nakon prelaska iz osnovne u srednju školu, kada je prisustvo dece koja nisu međusobno upoznata najveće. Pri polasku u srednju školu nasilje se obično povećava, do ustanovljavanja relativno stabilne hijerarhije društvenog statusa, nakon čega opada (Pelligrini, 2004, prema Rigby, 2007).

Štaviše, teorija socijalne dominacije govori da ljudska bića imaju genetske predispozicije da stvore hijerarhije zasnovane na socijalnoj dominaciji. Smatra se da su ove težnje favorizovane u procesu evolucije, jer jasno utvrđena hijerarhija doprinosi smanjenju konflikata unutar grupe. Osim toga, grupe sa jasnom hijerarhijom su organizovanije i samim tim bolje sposobne da napadaju druge grupe da bi nabavile željene resurse ili da bi se odbranile od napada drugih (Nishina, 2004). Dominacija nije cilj sama po sebi. Naprotiv, dominacija je sredstvo da se pojedinac popne na vrh na kome najdominantniji u grupi ima prioritet u pristupu resursima koji su cenjeni u toj grupi (Pellegrini, 2004).

Vršnjačku grupu treba posmatrati kao složenu organizaciju koja se sastoji od određenog broja podgrupa različitog statusa. Pritom, grupe unutar sebe i između sebe imaju jaku

hijerarhijsku organizaciju. Pojedinci žele da pripadaju grupama koje se nalaze na višim stupnjevima ovakve hijerarhijske strukture zarad zaštite i lakšeg pristupa željenim resursima. Stoga, nasilje često poprima formu grupnog nasilja, pri čemu podgrupa ili cela grupa maltretira pojedinca ili podgrupu dece.

Pretpostavka teorije socijalne dominacije je da nasilna deca imaju visok socijalni status među vršnjacima jer svojim nasilničkim ponašanjem doprinose održanju hijerarhijske strukture grupe, koja se smatra važnim sa stanovišta ljudske evolucije i u kojoj se pojedinci osećaju sigurnijim i zaštićenijim (Nishina, 2004). Zbog toga, društvo nasilnika koje se može zaslužiti ukoliko se učenik pokaže kao dobar sledbenik ili obožavalac, nosi sa sobom izvesne privilegije i zaštitu. Isto tako, biti u društvu deteta izloženog nasilju znači rizikovati da se zadobije marginalan status u grupi, pa i izazove odmazda od strane nasilnika. Jedna od osnovnih pretpostavki ove teorijske orijentacije je da će oni pojedinci kojima takva „pravila igre” idu u prilog nastojati da ih nametnu grupi i postave ih kao normu ponašanja (Popadić, 2009).

Teorija socijalne dominacije pruža objašnjenje za status odbačenosti koji učenici koji su nasilnici/žrtve najčešće imaju u okviru svojih vršnjačkih grupa. Nasilnici/žrtve su, ukratko, osobe koje u zavisnosti od socijalne situacije zauzimaju ulogu nasilnika ili žrtve. Smatra se, prema ovoj teoriji, da ponašanje takvih pojedinaca prethodi da uruši postojeću hijerarhijsku strukturu grupe, zbog čega ostali članovi grupe reaguju odbacivanjem takvih pojedinaca (Nishina, 2004).

U pogledu zamerki koje se upućuju ovom teorijskom pristupu, Popadić (2009) ističe da je pristup školskom nasilju iz ugla teorije socijalne dominacije koristan i u novije vreme veoma popularan, ali nedovoljan da pruži celovit odgovor. Glavna zamerka koju autor iznosi odnosi se na to da je logično očekivati da nasilje bude srazmerno međusobnoj blizini u grupnoj hijerarhiji, s obzirom na to da, prema navedenom teorijskom objašnjenju, pojedinca najviše ugrožavaju oni neposredno ispod njega kao što i on ugrožava one neposredno iznad sebe. Nasuprot toga, nasilju su najčešće izloženi marginalizovani članovi, koji nemaju nikakvih pretenzija na visok status. Zbog neasertivnosti i marginalizovanog položaja tipičnih žrtava, ne može se videti zašto bi takvi pojedinci konstantno bili izloženi napadu, i onda kada ne predstavljaju pretnju nečijem statusu. Ovakvo tumačenje nasilja je isuviše pojednostavljeno i zbog toga što ljudi ne napreduju samo putem postizanja dominacije, već, takođe, opstaju i napreduju zbog sopstvene sposobnosti da sarađuju i da saosećaju sa drugima (Rigby, 2007).

1.3.6.2. Teorija homeofilnosti

U teoriji *homofilnosti* (*homofilnost* predstavlja oznaku za unutargrupnu sličnost) se ističe važnost koju unutar vršnjačkih grupa imaju norme sličnosti, homogenost stavova i ponašanja. Nasilju su izloženi pojedinci koji se izdvajaju iz grupe, koji su na bilo koji način različiti i ono predstavlja jednu od mera prisile prema takvim učenicima, s ciljem da se oni disciplinuju, konformiraju ili eliminišu iz grupe (Popadić, 2009). Deca u grupi mogu biti ili postati slična po neograničenom nizu atributa, ali tri grupe sličnosti (ili *homofilnosti*) su najčešće prisutne. Prvo, deca koja se ponašaju slično i/ili imaju zajedničke ključne ciljeve i uverenja najverovatnije će biti u istoj grupi. Drugo, grupe se formiraju duž demografskih linija, uključujući pol, rasu i etničku pripadnost, uzrast i klasnu pripadnost. Treće, grupe se formiraju iz zajedničkih interesa i zabave, uključujući učešće u istim vannastavnim aktivnostima i zajedničko uživanje na pojedinim mestima, parkovima i ustanovama (Rodkin, 2008). Primenjena na nasilje, teorija homeofilnosti govori o tome da učenici nastoje da se druže sa učenicima koji se na slične načine nasilnički ponašaju (Espelage, Mebane and Swearer, 2008).

1.3.6.3. Teorija privlačnosti

Teorija privlačnosti ističe da je važna funkcija vršnjačkih grupa da odgovore na potrebu mlađih adolescenata za osamostaljivanjem od roditeljskih stega i pruže drugačije modele ponašanja. U ovoj teoriji se tvrdi da mlađi adolescenti, zbog izražene potrebe za odvajanjem od roditelja, počinju da pokazuju interesovanje za vršnjake koji poseduju osobine koje odražavaju nezavisnost (npr., delinkvencija, agresija, neposlušnost), a manje su im zanimljivi pojedinci koji poseduju karakteristike koje su specifične za ponašanja u detinjstvu (npr., poštovanje, poslušnost) (Espelage, Mebane and Swearer, 2008; Popadić, 2009).

1.3.7. Ekološki (sistemski) pristup

Ekološki pristup bi se mogao označiti kao širi teorijski pristup, odnosno kao svojevrsna metateorija iz koje proizilaze specifičniji teorijski pristupi (Nedimović, 2010). Nastao je na osnovu ideja Kurta Levina, a zasniva se na Bronfrenbrennerovoj teoriji ekoloških sistema. Prema ovom modelu, socijalni kontekst treba posmatrati kao kontekst koji se sastoji iz više nivoa koji, kao slojevite ekološke strukture između kojih postoji složena interakcija i snažna međuzavisnost,

utiču na razvoj individue. Bronfenbrenner je smatrao da postoji pet ekoloških sistema unutar kojih se razvija svaka osoba, a to su: biosistem, mikrosistem, mezosistem, egosistem i makrosistem. Aktivnosti, uloge i relacije sa drugim ljudima unutar životnih konteksta određuju razvoj pojedinca na taj način što širi konteksti (npr. škola, država i sl.) uzrokuju promene u makrosistemu osobe, a promena makrosistema sledstveno dovodi do promene ponašanja. Prema ovom teorijskom pristupu, nasilje se ne dešava izolovano. Ovaj fenomen se podstiče i/ili inhibira kao rezultat kompleksnih veza između pojedinca, porodice, vršnjačke grupe, škole, zajednice i kulture (Espelage and Swearer, 2003, 2010; Kon, 1991; Popadić, 2009; Swearer and Espelage, 2008).

Posmatranjem agresivnosti kao ekološkog fenomena, naglašava se postojanje složene interakcije između intraindividualnih i interindividualnih varijabli. U skladu sa ovim modelom, individualne karakteristike su pod uticajem različitih ekoloških konteksta, kao što su škola, porodica, vršnjačke grupe, šira zajednica. Dakle, naglašava se da nasilje u školi nije izolovan fenomen, da na njega utiče ono što se dešavalo i što se dešava u širem društvenom okruženju, te da se usmeravanjem preventivnog i interventnog delovanja samo na pojedince ili školu fenomen nasilja u školama ne može u potpunosti ni razumeti, niti otkloniti. Da bi se razumelo školsko nasilje, ono se mora posmatrati u znatno širem kontekstu. Na taj način se može videti koliko je ono zavisno od vanškolskih uticaja koji dolaze iz makrosistema, kada se školsko nasilje posmatra kao element šireg istorijskog i društvenog konteksta čiji uticaj se ne može izbeći.

Osnovna postavka ekološkog pristupa jeste da osnovu razvoja čini stalna interakcija individue s okruženjem, pri čemu spoljašnji uticaji sredine predstavljaju presudne faktore u indukovanju promena u razvoju (Bronfenbrenner, 1997). S druge strane, naglašava se i postojanje dinamičkog jedinstva individue s okruženjem. To znači da je sagledavanje interakcija između individue i socijalnog okruženja u kojem se sam razvoj odvija od ključnog značaja za razumevanje socijalnog razvoja i objašnjenje puteva oblikovanja ponašanja.

Na osnovnim postavkama ekološkog pristupa je razvijen *socijalno-ekološki razvojni model*, kao integrativni model objašnjenja socijalnog razvoja individue. Prema socijalno-ekološkom razvojnom modelu, individua se tokom svog razvoja, čitavog života nalazi unutar međusobno povezanih nivoa ekološkog sistema. Ovi nivoi ekološkog sistema raspoređeni su oko individue u vidu koncentričnih krugova i od presudnog su značaja za socijalni razvoj i oblikovanje socijalnog ponašanja pojedinca. Dejstvo različitih nivoa ekološkog sistema na

razvojne ishode pojedinca potvrđuju i rezultati brojnih istraživanja (npr. Costa, et al., 2005; Dodge, Bates and Pettit, 1990; Griffin et al., 1999; Lang et al., 2010; Marchand, Schedler and Wagstaff; Molnar et al., 2008; Polovina i Đerić, 2009; Ram and Hou, 2005; Romano et al., 2005; Salzinger et al., 2006; Vick Whittaker et al., 2011; Vitaro et al., 2006; Vrstelja, Sučić i Franc, 2009).

Pored same individue, koja čini tzv. **individualni nivo** ekološkog sistema, razlikuju se još četiri ključna podsistema ekološkog sistema koji ukazuju na postojanje četiri nivoa delovanja socijalnog okruženja. To su: **mikrosistem**, **mezosistem**, **egzosistem** i **makrosistem** (Bronfenbrenner, 1997; Bronfenbrenner and Morris, prema: Popović-Ćitić, 2005; Espelage and Swearer, 2003; Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Svaki od ovih podsistema ili nivoa ekološkog sistema obuhvata veći broj elemenata koji se nalaze u međusobnoj interakciji, kako unutar jednog ekološkog nivoa tako i između različitih nivoa ekološkog sistema.

Mikrosistem, kao *najuzi podsistem ekološkog sistema* predstavlja neposredno okruženje individue. Ovaj nivo obuhvata sve one konkretne uslove u kojima pojedinac živi, radi i deluje. Mikrosistem čini veći broj elemenata, među kojima se naročito izdvajaju porodica, predškolske i školske ustanove, vršnjačke grupe, susedstvo i sve one grupe sa kojima pojedinac stupa u direktne socijalne kontakte i interakcije. Reč je o *uzem socijalnom okruženju* sa kojim individua ima neposredan odnos i sa kojim stupa u direktne interpersonalne veze. Usled toga se opravdano očekuje da elementi mikrosistema ostvaruju i najveći uticaj na oblikovanje socijalnog ponašanja. Značajno je istaći da pojedinac u razvoju nije pasivan objekat koji trpi uticaje elemenata mikrosistema, već subjekat koji aktivno učestvuje u interakcijama sa sopstvenim okruženjem. Naime, individua u ove interakcije unosi svoje lične kvalitete i karakteristike, koji predstavljaju individualne faktore koji, delujući kao neka vrsta filtera, daju prirodu i ton ovim interakcijama, te time sama individua povratno ostvaruje uticaj na sopstveno okruženje. To znači da na nivou mikrosistema postoje interakcije koje idu u dva pravca: *od individue ka sredini* i *od sredine ka individui*.

Drugi ekosistemski nivo socijalnog uticaja je **mezosistem**, koji obuhvata *interakcije između elemenata mikrosistema*. Tu spada čitav niz formalnih ili neformalnih socijalnih veza i odnosa koji se uspostavljaju između porodice, vaspitno-obrazovnih ustanova, susedstva, vršnjačkih i drugih relevantnih grupa u neposrednom okruženju. U tim interakcijama pojedinac ne učestvuje neposredno, već interakcije posredno ostvaruju uticaj na oblikovanje socijalnog

ponašanja. Interakcije između elemenata mikrosistema imaju različit uticaj na socijalni razvoj pojedinca u zavisnosti od razvojnog stupnja na kojem se taj pojedinac nalazi.

Treći nivo ekološkog sistema je **egzosistem**. Egzosistem se odnosi na *socijalno okruženje* koje nema direktan uticaj na razvoj individue, ali *koje je u direktnim interakcijama sa mikrosistemom individue* i time uslovljava promene u komponentama mikrosistema, čime posredno vrši uticaj na oblikovanje pojedinca. To su različite prosvetne, socijalne, ekonomske, političke, kulturne, verske i druge institucije, organizacije, asocijacije i klubovi koji deluju na lokalnom nivou. Iako ovde individua nema direktnu aktivnu ulogu, egzosistem, kao nadsistem elemenata mikrosistema individue, svojim uticajima može usloviti promene u konkretnom okruženju i time se posredno odraziti na socijalni razvoj pojedinca.

Makrosistem, kao četvrti nivo ekološkog sistema, predstavlja najširi nivo socijalnog uticaja koji obuhvata široku skalu *ideološko-vrednosnih i kulturoloških odlika sredine*. Reč je o ideologijama, zakonima, normama, vrednostima, religijama i običajima jedne kulture koji se prenose sa generacije na generaciju. Makrosistem, kao najširi socijalni kontekst, obuhvata politički, ekonomski, socijalni i pravni sistem, unutar kojeg se elementi mikrosistema, mezosistema i egzosistema pojavljuju kao konkretne manifestacije. Aspekti makrosistema imaju direktno delovanje na elemente egzosistema, koji dalje uslovljavaju promene u mikrosistemu, što se, u krajnjoj liniji odražava na oblikovanje ponašanja individua.

Pored ova četiri nivoa ekološkog sistema koji se odnose na socijalno okruženje, ističe se postojanje još jednog ekosistema koji se naziva **hronosistem**. Hronosistem je, po svojoj prirodi, bitno drugačiji od prethodno opisanih ekosistema. Odnosi se na *vremenski tok* u kojem dolaze do izražaja različiti životni događaji i situacije koji uslovljavaju promene u samoj individui ili njenom socijalnom okruženju. U pitanju je kumulativno iskustvo individue u vezi s procesima, događajima i situacijama koje su se odigrale u toku određenog vremenskog perioda. To mogu biti spoljašnji elementi, kao što su smrt roditelja ili razvod roditelja, ili unutrašnji elementi u vidu izvesnih psiholoških promena koje prate razvoj deteta. Pri tome, uticaji elemenata hronološkog sistema variraju zavisno od stadijuma razvoja na kome se individua nalazi.

Unutar svih pet ekosistema, odnosno u okviru svih navedenih elemenata nivoa ekološkog sistema koji su u međusobnoj interakciji, do izražaja dolazi delovanje raznovrsnih *faktora socijalnog razvoja* koji svojim uticajima determinišu socijalni razvoj i oblikovanje socijalnog

ponašanja individua (Bronfenbrenner, 1995, prema Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Ti faktori socijalnog razvoja se mogu razvrstati na sledeći način:

- *individualni ili intrapersonalni* faktori,
- *interpersonalni* faktori koji deluju na nivou mikrosistema,
- *institucionalni ili organizacioni* faktori koji deluju unutar mezosistema,
- *faktori zajednice* unutar egzosistema, i
- *faktori politike društva* unutar makrosistema.

1.3.8. Koncept rizičnih i zaštitnih faktora

Slično ekosistemskom pristupu, koncept rizičnih i protektivnih faktora uvažava široko prihvaćeno naučno stanovište da je većina bihejvioralnih problema višestruko determinisana, odnosno uslovljena nizom različitih determinanti. Rizični i protektivni faktori, kao činioci koji stoje u vezi sa poremećajima ponašanja, identifikovani su brojnim empirijskim studijama različitog istraživačkog dizajna.

Rizični faktori se određuju kao činioci koji predviđaju povećani rizik za razvoj bihejvioralnih problema, dok se *protektivni faktori*, sa druge strane, smatraju činiocima koji pružaju otpor rizičnim faktorima, povećavaju individualnu otpornost na njihovo delovanje i inhibiraju razvoj problema čak i u situacijama izloženosti rizicima. Jednostavnije rečeno, *rizični faktori* bili bi činioci koji povećavaju verovatnoću ispoljavanja antisocijalnog ponašanja, dok bi *protektivni faktori* delovali u pravcu redukovanja te verovatnoće. Rizični i protektivni faktori se ne uzimaju kao činioci koji isključivo predviđaju povećanje ili smanjenje verovatnoće nastajanja, razvijanja i održavanja problematičnog ponašanja. Prisustvo ili odsustvo pojedinih faktora nije garancija razvijanja ili nerazvijanja problematičnog ponašanja. Krajnji ishod uslovljen je kako dinamičkom prirodom i kumulativnim dejstvom rizičnih, odnosno protektivnih faktora, tako i njihovom međusobnom interakcijom. Stoga se koncept rizičnih i protektivnih faktora smatra *probabilističkim modelom* objašnjenja nastajanja i održavanja različitih oblika antisocijalnog ponašanja (Popović-Ćitić, 2005; Popović-Ćitić, 2007; Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005).

Identifikovana su tri tipa rizičnih faktora: *poveznici*, koji su povezani s pojavom problematičnog ponašanja, *prediktivni rizični faktori*, koji prethode problematičnim ponašanjima, i *kauzalni faktori*, za koje se može kroz eksperimente ili intervencije dokazati da dovode do promena u ponašanju. Međutim, sami rizični faktori daju malo informacija o tome

kako je i zašto neko dete u riziku. *Rizični procesi* objašnjavaju gde i kako rizični faktori dovode do visoke ranjivosti pojedine dece (Bašić, 2009).

Usvajanje ove paradigme nametnulo je potrebu selekcije, deskripcije i klasifikacije rizičnih i protektivnih faktora za potrebe praktične primene koncepta. Najznačajniji doprinos na planu konkretizacije koncepta rizičnih i protektivnih faktora u oblasti prevencije antisocijalnog ponašanja dali su istraživači Grupe za izučavanje socijalnog razvoja (*Social Development Research Group*) sa vašingtonskog Univerziteta iz Sijetla (Hawkins, Catalano, Barnard, Gottfredson, Holmes, Miller, prema Popović-Ćitić i Popović, 2009).

1.3.8.1. Rizični faktori za nasilničko ponašanje

Brojni faktori mogu doprineti pojavi i učvršćivanju nasilnih obrazaca ponašanja među decom i mladima. Između ostalih autora koji se bave datom problematikom, i Gordana Budimir-Ninković ove faktore deli u dve velike grupe. Faktore koji utiču na ispoljavanje nasilja deli na unutrašnje i spoljašnje (Budimir-Ninković, 2009). *Unutrašnji faktori* su vezani za ličnost pojedinca (nasledene i stečene osobine – psihofizičke karakteristike), a *spoljašnji* se odnose na društvenu sredinu (porodicu, školu, vršnjake). To nam govori da uzroke nasilničkog ponašanja, između ostalog, treba tražiti i u uslovima života u porodici, porodičnim – međuljudskim odnosima, (ne)razumevanju roditelja i dece, kao i dece međusobno, u vaspitnim postupcima i stavovima roditelja, itd. (Cote et al., 2006; Ram and Hou, 2003). Ali uzroke treba tražiti i u funkcionisanju deteta u školi i to najčešće zbog: nižih ocena, nesporazuma sa nastavnicima, kašnjenja, nedolaska u školu, nerazumevanja vršnjaka, nasilja mladih da bi se osećali jakim, „velikim“, značajnim, zbog nedostatka empatije prema žrtvi i prejake želje za dokazivanjem, itd. (Romano et al., 2005). Međutim, uzroke treba tražiti i u društvu zbog: ekonomsko-političke, socijalne i moralne krize, ratova, nezaposlenosti, poremećaja sistema vrednosti, itd. (Romano et al., 2005).

Nivoi na kojima pojedinac stupa u interakcije sa okruženjem nazivaju se *životnim domenima* ili *područjima*. Tako se, u većini slučajeva, rizični i protektivni faktori, koji dolaze do izražaja na svim nivoima uticaja, organizuju u pet osnovnih životnih domena. To su: porodica, škola, vršnjačke grupe, zajednica i šire društveno okruženje. Faktori koji deluju u svakom od ovih domena nalaze se u međusobnoj dinamičkoj interakciji, koja ima recipročne efekte. Uticaji faktora iz ovih domena se direktno ili indirektno odražavaju na samog pojedinca, odnosno

uslovljavaju razvoj rizičnih ili protektivnih individualnih faktora. Kumulativno delovanje faktora iz različitih životnih domena, preko pojedinca, uslovljava nastajanje, razvoj i održavanje antisocijalnog ponašanja. Formiranje jednog oblika antisocijalnog ponašanja može dalje delovati na razvoj drugih oblika (npr. zloupotreba droga može dovesti do delinkvencije i obrnuto).

Autorke Popović-Čitić i Žunić-Pavlović (2005, 2009), prema životnim domenima, sumiraju rezultate brojnih istraživanja vezanih za identifikovanje rizičnih faktora za bihevioralne probleme. One ukazuju da je na nivou *zajednice* identifikovano sedam rizičnih faktora, a to su: dostupnost supstanci, dostupnost vatrenog oružja, zakoni i norme zajednice koji pogoduju upotrebi supstanci, korišćenju vatrenog oružja i kriminalitetu, medijski prikazi nasilja, tranzicija (prelazak iz mlađih u starije razrede osnovne škole ili iz osnovne u srednju školu) i mobilnost (promena mesta prebivališta), nizak nivo povezanosti susedstva i dezorganizacija zajednice (zloupotreba psihoaktivnih supstanci, delinkvencija, nasilje) i ekstremna ekonomska deprivacija (ekstremno siromaštvo, loši uslovi života i visoka stopa nezaposlenosti).

U *porodičnom* domenu do izražaja dolaze četiri rizična faktora, i to: porodična istorija bihevioralnih problema, problemi organizovanja porodičnog života (odsustvo jasnih očekivanja vezanih za ponašanje deteta, neuspeh roditelja u nadzoru nad sopstvenom decom – informisanost gde su i sa kime su deca – i prekomerno teško, grubo i nekonzistentno disciplinovanje), porodični konflikti i roditeljski stavovi koji pogoduju bihevioralnim problemima.

Domen *školske sredine* karakterišu dva rizična faktora, a to su: školski neuspeh koji počinje u osnovnoj školi i nedostatak privrženosti školi.

Kada je reč o domenu *vršnjačke grupe* i na *individualnom nivou* identifikovano je sedam rizičnih faktora, i to: rano i perzistentno antisocijalno ponašanje, buntovništvo, prijatelji koji ispoljavaju bihevioralne probleme, učešće u bandi (gangu), stavovi koji pogoduju bihevioralnim problemima, rano javljanje bihevioralnih problema i konstitucionalni faktori (ovi faktori obuhvataju traganje za senzacijama, često povređivanje – slabo izbegavanje povreda – i nedostatak kontrole impulsa).

Kako navode Branislava Popović-Čitić i Vesna Žunić-Pavlović (2009), navedena klasifikacija danas se smatra bazičnim okvirom za planiranje preventivnih aktivnosti u domenu procene potreba zajednice za prevencijom. Naravno, njeno prihvatanje ne znači automatski negiranje uticaja drugih faktora rizika. Naprotiv, lista faktora je dinamičkog, otvorenog i fleksibilnog karaktera, te dopušta izmene u cilju razvoja i usavršavanja postupka procene

zastupljenosti rizičnih faktora u konkretnoj zajednici kao preduslova adekvatnog izbora preventivnih strategija i intervencija.

Kada se razmatraju rizični faktori za nastanak nasilničkog ponašanja, treba imati u vidu razlike u značenju između pojmova *uzrok*, *uslov* i *povod ponašanja* (Bouillet i Uzelac, 2007). Uzrok se određuje kao nužan i dovoljan uslov za javljanje neke pojave ili njene promene; uslov se obično određuje kao činilac/činioци koji nisu dovoljni da proizvedu neku pojavu, već činioци koji omogućavaju delovanje uzroka, dok povod predstavlja element ili elemente koji neposredno izazivaju ispoljavanje neke pojave.

Svi navedeni etiološki činitelji (uzroci, uslovi i povodi) imaju relativni karakter. Ono što u nekoj konstelaciji uslova može predstavljati povod nekog ponašanja u izmenjenim okolnostima može imati čak i snagu uzroka. Pojave koje uzrokuju poremećaje u ponašanju kao što je nasilje su međusobno povezane i nalaze se u odnosu kontinuiranog međudejstva. Nemoguće je da poremećaji u ponašanju budu determinisani samo jednim faktorom ili jednom okolnošću. Zbog toga treba biti prilično obazriv pri donošenju bilo kakvih generalizacija u pogledu faktora za koje će se tvrditi da uvek i u svim uslovima dovode do nasilja. Potrebno je proučavanju ovog problema pristupiti na individualizovan način, tj. potrebno je ustanoviti koji su to determinišući faktori doveli do pojave/odsustva nasilničkog ponašanja u konkretnom slučaju, nego iznositi uopštene stavove. To ne znači da ne treba nastaviti proučavanje faktora koji u većini slučajeva doprinose nasilju. Svakako je moguće ustanoviti koji su to faktori koji se u većini individualnih slučajeva izdvajaju kao ključni i raditi na njihovom uklanjanju i prevenciji. Individualne razlike i kontekstualni faktori dovode do velikih varijacija u tome kako različiti ljudi reaguju na nasilje.

U nastavku će biti sumirani rezultati brojnih istraživanja čije smo nalaze analizirali, a koja se odnose na faktore koji mogu doprineti nasilničkom ponašanju i viktimizaciji učenika. Navedene faktore treba imati u vidu prilikom tumačenja rezultata empirijskog istraživanja, jer, s obzirom na probabilističku prirodu vršnjakog nasilja, razmatranjem rizičnih i zaštitnih faktora na individualnom nivou moguće je objasniti varijacije u empirijskim nalazima u pogledu ishoda između pojedinaca koji su izloženi njihovom uticaju.

1.3.8.1.1. Rizični faktori individualnog nivoa

Kada je reč o faktorima na individualnom nivou, utvrđeno je da su faktori koji u značajnoj meri doprinose nasilju: pol, uzrast učenika, određene fizičke karakteristike deteta

(gojaznost, nošenje naočara, rasna pripadnost, manja fizička snaga), kao i rasprostranjeni stereotipi (Benbenishty and Avi Astor, 2005). Utvrđeno je da osobe sa invaliditetom ili osobe drugačije seksualne orijentacije (LGBT učenici) (Swearer et al., 2010), ali i daroviti učenici (Peterson and Ray, 2006) mogu postati žrtve nasilja u školi.

Takođe, utvrđeno je da pozitivan stav prema nasilju vodi ka češćem nasilničkom ponašanju učenika (Sapouna, 2010). Smatra se da je pol značajna varijabla pri određivanju stavova dece prema nasilju. Istraživanjem je utvrđeno da ženska deca najčešće imaju pozitivnije stavove prema žrtvama nasilja, zbog čega je suprotstavljanje nasilju jače među devojčicama nego među dečacima (Gini, 2006a; Rigby, 2002, 2007). Pritom, svakako, treba napomenuti da postoji značajan broj izuzetaka od ovog opšteg pravila.

Ma (Ma, 2001) je utvrdio da su pol, emocionalno stanje, fizičko stanje i broj braće i sestara značajni faktori individualnog nivoa. Učenici slabijeg emocionalnog stanja najčešće su zlostavljani od strane vršnjaka, ali su i sami nasilni prema vršnjacima (tzv. nasilnik/žrtva). Učenici sa slabijim fizičkim stanjem kada su nasilnici, vrše nasilje zarad indirektna kompenzacije u kojoj se svete nevinim, fizički slabijim učenicima, umesto svojim nasilnicima. Nalaz da je za učenika iz velikih porodica veća verovatnoća da će postati nasilnik nego žrtva ukazuje na „preneseni efekat“. Učenici u velikim porodicama mogu doživljavati više nasilja od strane braće i sestara od onih u malim porodicama. Dugotrajna izloženost nasilju braće i sestara doprinosi da učenici internalizuju nasilničko ponašanje kao normalno i prihvatljivo. Oni mogu da prenesu ovo iskustvo u školu, gde nastoje da zlostavljaju druge.

Kada je reč o polu kao faktoru rizika na individualnom nivou, smatra se da je nasilje generalno učestalije među dečacima (Baldry, 2004; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Craig, 1993, prema Popadić, 2009; De Bruyn, Cillessen and Wissink, 2010; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Nedimović i Biro 2011; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Trifunović, 2006; Veenstra et al., 2007).

S obzirom na vrstu nasilja, utvrđeno je da su dečaci skloniji ispoljavanju direktnih oblika nasilja (Baldry, 2004; Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Popadić, 2009; Popadić, Plut i

Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002), a devojčice češće pribegavaju ispoljavanju indirektnih i relacionih oblika nasilja (Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Crick and Grotpeter, 1995, prema Spasenović, 2008; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Kuppens et al., 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Pellegrini and Long, 2008; Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002).

Međutim, ne potvrđuju nalazi svih istraživanja takve trendove u ponašanju: npr. Baldry (Baldry, 2004) je utvrdila podjednaku učestalost indirektnog nasilja kod dečaka i devojčica. Uočeno je da devojčice danas postaju sve više fizički agresivne (Beane, 2008), što može biti posledica sve veće prisutnosti nasilja u medijima i na nivou zajednice u celini. Takođe, u studiji koju su sprovedli Espelage, Mebane i Adams (Espelage, Mebane and Adams, 2008) utvrđeno je da su dečaci i devojčice podjednako skloni korišćenju relacione agresije. Za decu oba pola uzrasta oko 14 godina verbalno nasilje je najčešći oblik zlostavljanja od strane vršnjaka u školi, dok se relaciono nasilje od strane i dečaka i devojčica ocenjuje kao najbolniji oblik nasilja (Karatzias, Power and Swanson, 2002; Rigby, 2002). Karakter nasilničkog ponašanja, i dečaka i devojčica, izgleda da se menja od direktnog i otvorenog ka indirektnom i prikrivenom nasilju što su stariji i što više razvijaju sofisticiraniji nivo socijalne inteligencije i sa njom povezane socijalne veštine. Uočeno je da sa uzrastom indirektna strategija nasilja postaju sve složenije i manipulativne kod dece oba pola (Besag, 2006a).

Različiti oblici agresije zahtevaju različite sposobnosti. Pa tako, dok fizička agresija zahteva veću spretnost i snagu, relaciona agresija zahteva razvijene različite socijalne veštine (Popadić, 2009). Zasnovana na razlici u fizičkoj snazi, kompetitivna i agresivna priroda vršnjačkih grupa dečaka rezultira njihovom upotrebom strategija fizičke agresije prema vršnjacima u cilju uspostavljanja i održavanja dominacije (Pellegrini, 2004). S druge strane, dok su dečaci fizički agresivni, aktivni i kompetitivni, devojčice su više okupirane socijalnim odnosima koji se zasnivaju na međusobnom „savezništvu“, zbog čega je njihovo nasilje prevashodno relacione prirode (Owens, Shute and Slee, 2000; Pellegrini, 2004). Pritisci socijalizacije pojačavaju te razlike. Ali, svakako treba imati u vidu činjenicu da ne dovodi uvek razlika u pogledu fizičke snage do nasilja, odnosno da postoje pojedinci koji uprkos fizičkoj

snazi ne postaju nasilnici. Takođe, postoje devojčice koje nisu izražene fizičke snage, a ipak pribegavaju fizičkom nasilju (Rigby, 2002). Dakle, razlika u snazi ne dovodi uvek do nasilja. Izvesno je da je bitnija interakcija između prisutnih rizičnih faktora od same razlike u pogledu snage ili neke druge karakteristike.

Direktni oblici agresije (udaranje, guranje, fizičko zastrašivanje) su mnogo otvoreniji i lakše ih je identifikovati i kazniti od indirektnih oblika viktimizacije. Pošto je direktno nasilje lakše i očiglednije za posmatranje, verovatno je da je nasilje devojčica bilo potcenjeno u ranijim istraživanjima (Smith and Sharp, 1994). Danas, međutim, prevladava stav da su dečaci i devojčice podjednako skloni nasilničkom ponašanju, uz postojanje dominantno različitih formi u ispoljavanju nasilja (direktno nasilje kod dečaka naspram indirektnom nasilju kod devojčica).

Razloge u pogledu sklonosti devojčica ka korišćenju relacione agresije nasuprot dečacima koji su skloniji korišćenju direktnih oblika agresije, treba tražiti i u vrsti prijateljstava koja zasnivaju devojčice, a koja se kvalitativno razlikuju od prijateljstava dečaka. Generalno gledano, nalazi istraživanja pokazuju da prijateljstva među decom postaju stabilnija tek na uzrastu od 16 godina. Pre tog uzrasta njihova glavna karakteristika jeste naglašena dinamičnost i fluidnost, naročito među devojčicama i mlađom decom. Naklonosti između dece se mogu menjati za vreme kratkih interakcija (Besag, 2006a, 2006b; Džejms, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Od ranog detinjstva, devojčice ne vrednuju samo sebe naspram drugih, one se uključuju u procene drugih u poređenje sa ostatkom članova grupe. Konstantna opreznost u pogledu opasnosti od gubitka prijatelja i recipročna evaluacija između devojčica doprinosi osećaju nelagodnosti i nestabilnosti u grupi (Besag, 2006a).

Postoje razlike koje se odnose na strukturu samih prijateljskih grupa dečaka i devojčica. Devojčice se najčešće druže u okviru manjih, ekskluzivnijih grupa, dok dečaci formiraju veće, fluidnije i ekstenzivnije grupe (Krnjajić, 2003).

Uglavnom su članovi prijateljskih grupa devojčica bliže međusobno povezani nego članovi prijateljskih grupa dečaka, sa više opšteprihvaćenih normi, običaja i stavova. Devojčice za prijatelje biraju one koje su slične njima, slične po godinama, interesovanjima, izgledu i sl. S druge strane, kako se prijateljske interakcije dečaka mahom fokusiraju na aktivnosti (recimo, nadmetanje u sportu), oni se najčešće okupljaju sa drugima koji dele takva interesovanja i veštine iako ti drugi možda nisu članovi njihove prijateljske grupe. Oni, dakle, stavljaju manji naglasak na zajedničke stavove i vrednosti (Besag, 2006a).

Hijerarhija fizičke dominacije izgleda da je više svojstvena prijateljskim grupama dečaka u poređenju sa prijateljskim grupama devojčica. Čini se da dečaci stalno testiraju svoju fizičku snagu naspram snage svojih drugova. Dominantni dečaci stiču liderske veštine koje im omogućavaju da uspostavljaju, održavaju i povećavaju sopstvenu dominaciju nad drugima i samopouzdanje.

Kako dečaci koriste svoju fizičku snagu radi održanja moći u grupi, njihov rang u hijerarhiji odnosi se na sposobnost da dominiraju nad podređenima, što je kvalitet cenjen među dečacima (Pellegrini 1988, Smith and Myron-Wilson 1988, Maccoby 1999, prema Besag, 2006a). Hijerarhije odnosa među njima su stabilne, s obzirom na to da uspevaju da na vidljiv i brz način izazovu promene u sopstvenom socijalnom statusu, silom ukoliko je to potrebno i bez obzira na to da li pretnje dolaze od onih unutar ili izvan grupe. Kao posledica toga, ova stabilna hijerarhija moći je jasna i prepoznatljiva svim članovima grupe.

Ipak, treba imati u vidu da možda i kod devojčica postoji svojevrsna kompetitivnost, ali se ona verovatno izražava na drugačiji, prikriveniji način od kompetitivnosti dečaka. Isto tako, baš kao što dečaci koriste grubu igru i fizičke napade da testiraju svoje mesto u hijerarhiji dečaka, izgleda da devojčice testiraju svoje pozicije moći zloupotrebom svoje popularnosti radi manipulisanja prijateljstvima. Pokretljivost unutar hijerarhije prijateljstava devojčica je često funkcija rangiranja koju sprovode pojedine devojčice koje imaju moć nad drugima zasnovanu na sopstvenoj popularnosti. Ali, položaj devojčica u hijerarhiji moći je manje stabilan od položaja dečaka. Devojčica koja je moćna danas može biti nemoćna sutra, ukoliko grupa počne da je izbegava i odbacuje.

Postoji još jedna specifičnost prijateljstava među devojčicama. Prijateljstva devojčica najčešće se javljaju u okviru dijadnog odnosa, koji karakteriše izvesna zatvorenost (Besag, 2006a; Džejms, 2004). Devojčice retko zasnivaju trijadne odnose prijateljstava. Čak i kada ih zasnuju najčešće je jedan od članova na neki način potisnut od strane ostala dva. Prijateljske odnose devojčica karakteriše izrazita intimnost i snažno emocionalno ulaganje, dok su prijateljstva dečaka površnija i brojnija (Besag, 2006b; Džejms, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Zbog značaja i jačine emocionalnog ulaganja u prijateljstva, devojčice najsureovije kažnjavaju svaki vid nelojalnosti putem suptilnih promena u odnosima zasnovanih na zloupotrebi moći od strane onih sa višim socijalnim statusom (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Dakle, za razliku od mnogih dečaka, devojčice aktivno podstiču i nagrađuju intimnost u svojim prijateljstvima. Emocionalne veze, kao što su jedinstvo, empatija, solidarnost, uzajamna podrška i sl., karakterišu uglavnom prijateljstva devojčica (Gottman and Mettatal 1986; Nilan 1991, 1992, prema Besag, 2006a). Lojalnost je kvalitet koji je veoma cenjeni od strane devojčica. Pošto je znatno veće emocionalno ulaganje u odnosima devojčica nego dečaka, one očekuju veću odanost, posvećenost i pažnju od svojih bliskih prijateljica (Gottman and Parker 1986, prema Besag, 2006a).

Većina sukoba među devojčicama proističe iz emocija koje su izazvala njihova prijateljstva, kao što su ljubomora, sumnja, razočaranje i ljutnja. Neke su ljubomorne na bliska prijateljstva drugih, a neke osećaju opasnost od gubljenja bliske prijateljice, od mogućnosti da im je preotme druga devojčica. Zainteresovanost devojčica za dečake u odeljenju, takođe, izaziva ljubomoru i sumnju (Besag, 2006a, 2006b).

Devojčice svoja prijateljstva smatraju izuzetno važnim i prekid prijateljstva za njih predstavlja aspekt školskog života koji izaziva najveću anksioznost (Besag, 2006a, 2006b). One manje praštaju nego dečaci bilo kojoj devojčici koja ne poštuje njihove norme ponašanja. Nijedan mali detalj ne promakne njihovoj pažnji u pogledu oblačenja, načina izražavanja, mode i ponašanja. Grupe dečaka su labavije organizovane i manje fokusirane na lične kvalitete i fizički izgled pojedinih članova od grupa devojčica. Koliki je značaj socijalnih odnosa sa vršnjacima za devojčice govori i činjenica da je vrednost koju pridaju kvalitetnim socijalnim odnosima sa vršnjakinjama dominantnija i uticajnija od želje za postizanjem školskog uspeha (Besag, 2006a).

Izgleda da postoji još jedna uočljiva razlika između prijateljskog ponašanje dečaka i devojčica. Kada dođe do konflikata između dečaka, oni retko obaveštavaju odrasle o tome. Nasuprot tome, devojčice se mnogo češće obraćaju odraslama za pomoć (Besag, 2006a).

U okviru obimnije grupe, kao što je odeljenje, postoji veća verovatnoća značajnih nemira sa stalnim kretanjem unutar i između internih grupacija kako se one spajaju, izdvajaju, preklapaju, rasipaju i reformišu. Veći deo promenljive i nestabilne prirode prijateljstva devojčica odnosi se na ulogu uticajnih devojčica koje izazivaju sukobe i nemir. Ovaj nemir i nestabilnost mogu poticati od ponašanja i stavova samo jedne moćne devojčice ili od onih manje moćnih koje nastoje da poboljšaju svoj socijalni status (Besag, 2006a).

Zbog značaja koji devojčice pridaju prijateljstvima, kao i ishoda socijalizacije u pogledu brižnosti devojčica i fizičke snage dečaka (Džejsms, 2004), dečja prijateljstva mogu predstavljati

plodno tle za pojavu vršnjačkog nasilja. Iz tih razloga se relaciono nasilje prvenstveno javlja u prijateljstvima između devojčica, dok su dečaci skloniji ispoljavanju fizičkog nasilja (Besag, 2006a; Gini, 2006a; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Verbalno nasilje, kao što je prethodno istaknuto, javlja se i kod dečaka i kod devojčica.

Tuče dečaka najčešće privlače publiku sastavljenu prevashodno od drugih dečaka. Nasuprot tome, sukobi između devojčica retko se održati u javnosti. Oni se dešavaju u toaletima, preko telefona, putem tekstualnih poruka i promenom lojalnosti prijateljstva (Besag, 2006a).

Tokom adolescencije dečaci nastoje da formiraju veće i amorfnije grupe prijatelja, gde indirektni oblici nasilja nisu efikasni kao direktne forme agresije (Owens and MacMullin, 1995, prema Benbenishty and Avi Astor, 2005). Zato što devojčice nastoje da imaju blisko povezane grupe prijatelja zasnovane na bliskosti i pripadnosti, nasilje na osnovu isključivanja i/ili društvene izolacije može imati najveći uticaj na njih. Devojčice koriste svoja prijateljstva kao moćno oružje za napad ili odbranu. Drugim rečima, dečaci se bore svojim pesnicama, devojčice rečima i svojevrsnom neverbalnom komunikacijom (socijalnim isključivanjem) (Besag, 2006a).

Vršnjačko nasilje se češće javlja između osoba istog pola. To jest, dečaci češće zlostavljaju dečake, a devojčice češće zlostavljaju devojčice (Archer, 2002, prema Pellegrini, 2004; Baldry, 2004; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Pellegrini and Long, 2008; Peterson and Ray, 2006; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003, 2007). Tokom detinjstva, ovo je posebno razumljivo s obzirom na postojanje na osnovu pola odvojenih vršnjačkih grupa. Ipak, treba ukazati da je u nekim istraživanjima uočeno da su devojčice viktimizirane i od strane dečaka, a ne samo devojčica; kao i dečaci od strane devojčica (doduše, retko) (Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2002, 2003).

Kada je reč o uzrastu kao faktoru rizika za nasilničko ponašanje na individualnom nivou, uočeno je da mlađi učenici prijavljuju veću učestalost nasilja i viktimizacije od starijih učenika (Benbenishty and Avi Astor, 2005; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; O'Moore, 2002; Payne and Gottfredson, 2004; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2007). Rizik od viktimizacije je mnogo veći u nižim razredima osnovne škole, dok nakon toga opada sa uzrastom učenika (Marsh et al., 2004; O'Moore, 2002; Pellegrini and Long, 2008; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002), uz moguć blagi porast na početku srednje škole (Benbenishty and Avi Astor, 2005; Lines, 2008; O'Moore, 2002; Pellegrini, 2004; Pellegrini and Long, 2008; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp,

2002). Ipak, ne mora nužno biti tačno da nasilje opada sa uzrastom učenika. Moguće je da deca sa godinama postaju veštija u korišćenju nasilja, odnosno da kasnije pribegavaju korišćenju indirektnih oblika nasilja koje je teže uočiti (Rigby, 2007).

U istraživanju realizovanom u našoj sredini u okviru projekta „Škola bez nasilja” poređena su deca tri uzrasta: 3–4. razred, 5–6. razred i 7–8. razred. Kada su deca razvrstana u kategorije u zavisnosti od toga da li su bila više puta viktimizirana ili su bila više puta nasilna, konstatovano je da je prisutna tendencija povećanja broja učenika sklonih nasilničkom ponašanju kod dece oba pola, s tim što se pokazalo da je na svim uzrastima više nasilnika među dečacima nego među devojčicama. Broj žrtava je bio najveći na srednjem uzrastu, s tim što je procenat žrtava približno isti i među dečacima i među devojčicama. Kada su analizirani pojedinačni oblici viktimizacije i nasilja, uočeno je da sa uzrastom dolazi do smanjenja viktimizacije i povećanja sklonosti ka nasilničkom ponašanju. Kao izuzetak pojavili su se sledeći oblici verbalnog nasilja: izloženosti vređanju i izloženosti laganju. Vređanju su najviše bila izložena deca srednjeg uzrasta, a kod laganja nije bilo uzrasnih razlika. Svi oblici viktimizacije i nasilja bili su zastupljeniji kod dečaka nego kod devojčica, sem kod izloženosti laganju, gde su se devojčice više žalile i ta razlika se povećala na starijem uzrastu. Takođe, na starijem uzrastu povećale su se i polne razlike u udaranju, otimanju i prisiljavanju. Nalazi ukazuju na to da sa uzrastom dolazi do povećanja nasilja i viktimizacije kod dece oba pola. Dečaci češće ispoljavaju i verbalno i fizičko nasilje. Kod indirektnog nasilja nisu ustanovljene značajne razlike među polovima u pogledu sklonosti učenika ka takvom ponašanju, ali su devojčice više ukazivale na to da su žrtve takvog oblika nasilja (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

U pogledu drugih faktora koji su povezani sa pojavom nasilničkog ponašanja, osim pola i uzrasta učenika, nađeno je, na primer, da je temperament deteta – tzv. *težak temperament* (impulsivnost, agresivnost), takođe, značajan faktor koji doprinosi nasilju (Beane, 2008; Georgiou and Stavrinides, 2008; Petermann i Petermann, 1996), definisan kao „skup elemenata ili osobina koji čine ličnost pojedinca“ (Byrne, 1994, prema Beane, 2008: 25).

S tim u vezi, *crte ličnosti* za koje je uočeno da mogu doprinositi ispoljavanju agresije su: hiperaktivnost i impulsivnost; „glad za stimulacijom”; emocionalna hladnoća (bezosećajnost); nedostatak empatije; izvesne hormonalne, genetske i anatomske razlike između agresivne i neagresivne dece koje utiču na raspoloženja, emocije; i različita unutrašnja stanja koja utiču na verovatnoću agresivnog reagovanja (Popadić, 2009).

Utvrđeno je da je viši *nivo empatije* povezan sa manje nasilničkog ponašanja kod devojčica, dok je kod dečaka takva povezanost manje izražena (Gini et al., 2007; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Jolliffe and Farrington, 2006), što je u skladu sa stavom da se struktura i funkcija empatije razlikuju među polovima (Feshbach, 1997, prema Espelage, Mebane and Adams, 2008). I u ovom slučaju, kao i u slučaju drugih rizičnih faktora, treba se kloniti generalizacija. Rigbi (Rigby, 2002) smatra da je pogrešno misliti o svim nasilnicima kao osobama kojima potpuno nedostaje empatija ili osobama bez povremenih osećanja stida. Barem neki nasilnici su uznemireni zbog efekata koje njihovo ponašanje ostavlja po žrtve.

Kada je reč o *samopoštovanju nasilnika* kao faktoru rizika, slika je tu nejasna. Jedno vreme je preovladavalo uverenje da agresivna deca imaju niže samopoštovanje, što se može tretirati kao uticaj u oba smera (kao i u slučaju žrtava). Agresivnost može da vodi niskom samopoštovanju, jer detetovo ponašanje odstupa od socijalnih normi, dete umesto pohvala biva kritikovano i odbacivano, i samo sebe sve više vidi u negativnom svetlu. Veza, takođe, može ići i u obrnutom pravcu (Popadić, 2009). Nedosledni empirijski nalazi različitih istraživanja ukazuju da navedena povezanost nije tako jednostavna.

Utvrđeno je da je za nasilnike karakterističan *spoljašnji lokus kontrole* (Georgiou and Stavrinides, 2008; Swearer et al., 2008), odlikuje ih *egocentričnost* (Beane, 2008), *neosetljivost za potrebe drugih* (Beane, 2008), *želja za pažnjom vršnjaka* (Beane, 2008), *problemi u moralnom razvoju* (Obermann, 2011), itd. Uočeno je da nasilnici pokazuju neke nedostatke u pogledu moralnog rezonovanja, odnosno da su skloni egocentričnom moralnom rezonovanju (Menesini et al., 2003).

S druge strane, kao karakteristike dece koje su povezane sa *viktimizacijom* navode se: nesigurnost (Randall, 1997), bojažljivost (Randall, 1997;), osjetljivost (Randall, 1997), anksioznost (Espelage, Mebane and Swearer, 2008; Finkelhor, 2008; Randall, 1997; Rigby, 2002; Swearer et al., 2008), depresija (Espelage, Mebane and Swearer, 2008; Finkelhor, 2008; Glew et al., 2005; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Randall, 1997; Sagebiel, 1996; Swearer et al., 2008), preterana opreznost (Randall, 1997), fizička slabost (Randall, 1997), nizak rast (Randall, 1997), deficit pažnje (Randall, 1997), hiperaktivnost (Randall, 1997), submisivnost (Randall, 1997), preteran strah od odbacivanja (Randall, 1997), preterana vezanost za odrasle (Finkelhor, 2008; Randall, 1997), nisko samopoštovanje (Popadić, 2009; Randall, 1997; Salmivalli and Isaacs, 2005), nedostatak socijalnih veština (Randall, 1997; Rigby, 2002;

Thompson, Arora and Sharp, 2002), introvertnost (Thompson, Arora and Sharp, 2002), spoljašnji lokus kontrole (Georgiou and Stavriniades, 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002), posebne potrebe generalno (Whitney, Smith and Thompson, 1992), umerene posebne potrebe specifično (Thompson, Arora and Sharp, 2002), sklonost ka rizičnom i delinkventnom ponašanju (Finkelhor, 2008), prethodna viktimizacija (Finkelhor, 2008; Wynne and Joo, 2011), višestruka viktimizacija (izloženost nasilju u okviru više životnih domena – u porodici, školi, društvu) (Finkelhor, 2008), nizak socijalni status (Georgiou and Stavriniades, 2008; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Wynne and Joo, 2011), buran temperament (Georgiou and Stavriniades, 2008), itd.

Istraživanjem je uočeno da nasilnici/žrtve i žrtve imaju najnegativnije *percepcije sopstvenog odnosa sa drugim učenicima*. Nasilnici imaju pozitivnije percepcije. To često dovodi do nedostatka „empatije“ i nerazumevanja efekata sopstvenog nasilničkog ponašanja na žrtve (Bacchini, Esposito and Affuso, 2009).

1.3.8.1.2. Rizični faktori vršnjačkog nivoa

Kada je reč o faktorima vršnjačkog nivoa koji doprinose učestalosti nasilja, između ostalih, izdvajaju se: nedostatak prijatelja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Thompson, Arora and Sharp, 2002), nedostatak vršnjačke podrške (Randall, 1997), odbačenost (Randall, 1997), odobravanje i podržavanje nasilničkog ponašanja od strane vršnjaka (Hanish et al., 2008; McConville and Cornell, 2003), ljubomora (naročito među devojkama) (Beane, 2008), i dr.

Kvalitet prijateljstava koje dete ostvaruje sa vršnjacima u značajnoj meri utiče na njegov socijalni, emocionalni i moralni razvoj, doprinosi samopotvrđivanju deteta i povećava njegovo samopouzdanje (Krnjajić, 2003). Dečija prijateljstva omogućavaju deci: „(a) podršku, povećanje samopoštovanja i pozitivno samovrednovanje, (b) emocionalnu sigurnost, (c) intimnost, poverenje i naklonost, (d) razvoj interpersonalne senzitivnosti, (e) instrumentalnu i informacionu pomoć i (f) usvajanje modela ponašanja za kasnije romantične, bračne i roditeljske odnose” (Rubin et al., 1999, prema Krnjajić, 2003: 73). Prijateljstvo obezbeđuje vanporodični izvor sigurnosti na osnovu koje deca istražuju efekte sopstvenog ponašanja, ponašanja svojih vršnjaka i sveta koji ih okružuje.

Nažalost, ne uspevaju sva deca da uspostave i održe adekvatne socijalne odnose. Razlike u pogledu ekonomskog, obrazovnog, verskog ili etničkog statusa i dr. mogu dovesti do socijalne

izolovanosti i odbačenosti pojedinca od strane vršnjačke grupe. Deca koja su socijalno izolovana i odbačena od vršnjačke grupe predstavljaju rizičnu grupu sklonu delinkvenciji, školskom apsentizmu, napuštanju školovanja i problemima mentalnog zdravlja (Brophy, 1996, prema Krnjajić, 2003; Džejms, 2004). Povezano sa tim, prijateljstvo za neku decu može nastati prevashodno iz nužde i koristi, kao posledica njihove zajedničke izolovanosti ili društvene isključenosti iz glavnog skupa dece. S druge strane, uočeno je da čak i kada učenik ima poteškoća da uspostavi i održi prijateljstva u školi, ukoliko može da razvije prijateljstva van škole manja je verovatnoća da će iskusiti mnoge od problema koji se mogu javiti kao posledica socijalne izolovanosti ili vršnjačke odbačenosti (depresiju, anksioznost, nisko samopoštovanje i slabo razvijene socijalne veštine) (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Nivo podrške koju učenici opažaju od značajnih pojedinaca (npr., vršnjaka, nastavnika i roditelja) važan je za probleme nasilja i viktimizacije. Socijalna podrška se definiše na više načina, uključujući i Kobov (Cobb, 1976, prema Kerres Malecki and Kilpatrick Demaray, 2008) klasičan opis *tri komponente socijalne podrške*: osećanje voljenosti, osećanje vrednosti ili cenjenosti, i pripadnost određenoj socijalnoj mreži. Ovi aspekti socijalne podrške mogu da se razlikuju za učenike koji su nasilnici ili žrtve. Na primer, žrtve najčešće ne osećaju da su cenjene od strane svojih vršnjaka ili ne osećaju kao da pripadaju socijalnoj mreži vršnjaka, naročito ako ih druga deca iz odeljenja zlostavljaju. Nasilnici se, takođe, mogu osećati nevoljenim ili necenjenim, jer njihovo nasilničko ponašanje može, na primer, da ih učini manje dopadljivim nastavnicima i vršnjacima.

Za učenike koji su žrtve nasilja ili za nasilnike, sadržaj i mreže njihove socijalne podrške mogu da se razlikuju od socijalne podrške drugih učenika. Žrtve možda ne dobijaju emocionalnu podršku od vršnjaka ili drugova koju bi želele. One mogu, međutim, tražiti emocionalnu podršku od drugih (npr., roditelja, nastavnika, bliskih prijatelja), koja će im pomoći da se izbore sa nasiljem. Nasilnici, možda dobijaju manje emocionalne podrške od odraslih (npr. roditelja i nastavnika) zbog svog neadekvatnog ponašanja.

1.3.8.1.3. Rizični faktori porodičnog nivoa

Kada je reč o porodičnom domenu života pojedinca, autorka Branislava Popović-Ćitić (2007) sumira rezultate brojnih istraživanja u kojima su identifikovani porodični rizični faktori za nastanak nasilničkog ponašanja dece i omladine. Grupe faktora porodičnog konteksta za koje

postoji snažna empirijska podrška i koje većina stručnjaka iz ove oblasti smatra osnovnim i ključnim jesu sledeći: neefektivno roditeljstvo (tj. neefektivne roditeljske veštine: grubo i nedosledno disciplinovanje, slaba roditeljska kontrola i nadzor, kao i nizak nivo pozitivnog angažovanja roditelja), porodično funkcionisanje (obuhvata separaciju ili razvod roditelja, porodične konflikte i porodično nasilje), struktura porodice (veličina porodice, redosled rođenja i roditeljski status), psihopatologija roditelja (bolesti zavisnosti roditelja, depresija majke i antisocijalni poremećaj ličnosti roditelja), zlostavljanje (seksualno i/ili fizičko maltretiranje dece od strane osoba koje su po pravilu starije i staraju se o njima) i zanemarivanje dece (obuhvata neuspeli roditelja u obezbeđivanju hrane, odeće, zaštite i medicinske nege za dete).

Roditelji imaju značajnu odgovornost za rastuće sposobnosti inhibicije agresije svog deteta (Randall, 1997). Brojni autori su proučavali doprinos pojedinih faktora porodičnog konteksta nastanku nasilničkog ponašanja kod dece (npr. Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Dumas and Lafreniere, 1998; Duncan, 2008; Finkelhor, 2008; Holmes and Holmes-Lonergan, 2004; Howells and Rosenbaum, 2008; Hrnjica, 2008; Kandel and Wu, 1998; Kasen et al., 2008; Maughan, Pickles and Quinton, 1998; Nedimović i Biro 2011; Petermann i Petermann, 1996; Pleger, 1996; Randall, 1997; Rigby, 2002; Smith and Sharp, 1994). U takvim istraživanjima je uočeno da su faktori na nivou porodice koji neposredno doprinose učvršćivanju agresije i pojavi nasilničkog ponašanja dece: netrpeljivost roditelja, nerazumevanje, česte svađe, nasilje u porodici i slične situacije, kruta disciplina, emocionalna hladnoća i dr., nepotpunost porodice, loš socioekonomski status, slaba kohezivnost, nedoslednost u vaspitanju, izolovanost porodice od okruženja, nedostatak roditeljskog nadzora, nedostatak socijalne podrške od strane roditelja, pozitivan stav roditelja prema nasilju, i sl.

Nalazi dosadašnjih istraživanja sugerišu da postoji opšti obrazac koji je prisutan u gotovo svim individualnim slučajeva (Farver and Yiyuan, 2005). Deca koja su izložena nasilju u porodici i društvenoj zajednici generalno zaostaju za svojim vršnjacima u pogledu razvijenosti socio-kognitivnih veština, pokazuju sklonost ka agresivnom ponašanju prema vršnjacima i imaju slabije razvijene socijalne veštine i veštine socijalne procene.

Dolaskom u školu, deca se svakodnevno nalaze u situacijama interakcije sa drugom decom iz odeljenja. Pritom je potrebno da pojedinac ima adekvatne socijalne veštine kako bi ostvarilo uspešne socijalne odnose sa vršnjacima. Repertoar socijalno kompetentnog pojedinca sačinjavaju sledeće veštine, odnosno ponašanja: „interpersonalne veštine (pozitivan stil

ponašanja prema drugima, empatija, participacija, socijalnost, pružanje podrške), socijalno odgovorno ponašanje (poštovanje školskih pravila i autoriteta nastavnika, svest o posledicama svog ponašanja na druge), kontrola ponašanja (tolerancija na frustraciju, pravljenje kompromisa u konfliktnim situacijama), socijalna kooperativnost, asertivne socijalne veštine (iniciranje komunikacije, preuzimanje vođstva u aktivnosti), itd.” (Spasenović i Mirkov, 2007: 58).

Inicijalni uzroci nasilničkog ponašanja odnose se na rana porodična iskustva (Delbert, 1994) koja uključuju: 1) slabe porodične veze, neefikasan nadzor; 2) izloženost nasilju i podsticanje nasilja kod kuće, i 3) izgrađivanja očekivanja, stavova, uverenja i emocionalnih odgovora koji podržavaju ili tolerišu upotrebu nasilja.

Treba naglasiti da većina faktora rizika koji dovode do pojave nasilničkog ponašanja dece i mladih može, takođe, doprineti i njihovoj *viktimizaciji*. Naime, utvrđeno je da loši sredinski uslovi, disfunkcionalnost porodice, emocionalni deficit i teškoće, rizična ponašanja i prethodna viktimizacija predstavljaju takve faktore visokog rizika (Finkelhor, 2008).

Kada je reč o faktorima rizika za pojavu viktimizacije, na porodičnom nivou se kao takvi izdvajaju: autoritarni stil vaspitanja, emocionalna hladnoća i distanciranost, manja spontanost u ponašanju roditelja, prezaštićivanje dece i sa tim povezana preterana vezanost za roditelje i sl. (Randall, 1997; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Unnever, 2005).

Dankan (Duncan, 2008) sumira rezultate istraživanja o porodičnim karakteristikama i karakteristikama roditelja muških i ženskih žrtava. Ona navodi da *majke muških žrtava* karakterišu sledeće osobine: one su prezaštitnički nastrojene, nastoje da kontrolišu, restriktivne su, popustljive, previše uključene u aktivnosti svoje dece, tople, dok su *očevi muških žrtava* najčešće: distancirani, kritični, odsutni. *Porodične odnose muških žrtava* karakteriše: kohezivnost, preterana povezanost (tzv. isprepletanost), toplina. S druge strane, *majke ženskih žrtava* su najčešće: neprijateljski nastrojene, odbacujuće, uskraćuju ljubav, prete, nastoje da kontrolišu, dok za *očeve* nema podataka u istraživanjima koje je autorka analizirala. *Porodice u kojima odrastaju žrtve ženskog pola* su: disfunkcionalne, karakteriše ih nedostak komunikacije, nedostatak vezanosti, prisustvo zlostavljanja i zanemarivanja.

Kada je reč o *porodičnim karakteristikama nasilnika*, oni najčešće dolaze iz porodica koje karakteriše: odsutnost oca, niska kohezija, malo topline, visoke potrebe za moći, odobravanje/podsticanje agresije, fizičko zlostavljanje, disfunkcionalnost porodice, negativna afektivna povezanost, autoritarno roditeljstvo, oštro fizičko kažnjavanje. *Porodice*

nasilnika/žrtava karakterišu: fizičko zlostavljanje, nasilje u porodici, neprijateljski nastrojene majke, nemoćne majke, ravnodušni/neuključeni roditelji, zanemarivanje, nedostatak topline, nedosledno disciplinovanje, negativno okruženje.

1.3.8.1.4. Rizični faktori na nivou škole

Primećeno je da izvesni faktori školskog nivoa doprinose nasilničkom ponašanju i viktimizaciji. Generalno gledano, škole u kojima je velika učestalost nasilničkog ponašanja karakteriše *negativan školski etos* (tj. negativna školska klima) (Barth et al., 2004; Beane, 2008; Holt and Keyes, 2008; Kasen et al., 2008; Konstantina and Piliou-Dimitris, 2010; McEvoy and Welker, 2000; Payne and Gottfredson, 2004; Rigby, 2003, 2007; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Stephenson and Smith, 2002). Pojam „etos“ se određuje kao „... kumulativni efekat pojedinačnih stavova i uverenja povezanih sa tim kako deca treba da se ponašaju prema drugima“ (Rigby, 2007: 94). Njega čini atmosfera koja vlada u školi. Faktori koji određuju školsku klimu obuhvataju odnos između nastavnika i učenika, način sprovođenja discipline, način ocenjivanja itd., postojeći sistem normi i vrednosti, među kojima su i sasvim specifične norme vezane za stav učenika i nastavnika prema nasilju (Popadić, 2009).

Škole, pa čak i odeljenja u okviru iste škole međusobno se razlikuju u pogledu nivoa nasilja i viktimizacije (Kuppens et al., 2008; Olweus, 1998; Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Salmivalli, 2010; Salmivalli and Nieminen, 2002; Swearer et al., 2010). Ove razlike objašnjavaju se tzv. „odeljenjskim normama“ koje se odnose na nasilje (Kuppens et al., 2008; Salmivalli and Voeten, 2004). Međutim, treba imati u vidu da postoje značajne individualne razlike na nivou odeljenja. Tako, na primer, pojedina deca mogu imati stavove koji se mogu značajno razlikovati od odeljenjskih normi (Salmivalli, 2010), ali treba imati u vidu da i individualne karakteristike i porodični kontekst deteta mogu uticati na njegovo ponašanje u konkretnoj situaciji (Bašić, 2009; Popović-Ćitić, 2005; Popović-Ćitić, 2007; Popović-Ćitić i Popović, 2009; Cvetković, 2012a; Cvetković, 2012b).

Utvrđeno je da je viktimizacija na individualnom nivou češća u odeljenjima sa nižim nivoima kolektivne efikasnosti (Sapouna, 2010). Kolektivna efikasnost školskih odeljenja se definiše kao „kohezija i poverenje među članovima odeljenja u kombinaciji sa njihovom spremnošću da intervišu u slučaju agresivnih ili nasilnih incidenata“ (Sapouna, 2010: 1912).

Pored školske klime, drugi značajni faktori školskog nivoa vezani su za *školski kontekst*. „Školski kontekst odnosi se na strukturalne karakteristike škole, kao što su veličina škole, broj učenika, broj i veličina odeljenja, lokacija škole, etnička/rasna struktura i slično” (Popadić, 2009: 170). Negativan školski kontekst, između ostalog, ometa fokusiranost učenika na postizanje školskog uspeha (Barth et al., 2004).

Ukoliko u školi postoji klima tolerancije i indirektnog nagrađivanja nasilničkog ponašanja od strane nastavnika i školskog osoblja, velika je verovatnoća da će vršnjačko nasilje biti izražen problem. Osim toga, opšta klima nepoverenja, disciplina zasnovana na moći i strahu, nepravedno nagrađivanje i kažnjavanje, podsticanje kompetitivnosti, način na koji je škola organizovana mogu takođe podsticati učestalost nasilja. Benbenisti i Avi Astor (Benbenishty and Avi Astor, 2005) sumiraju rezultate istraživanja koji se odnose na faktore na nivou škole koji doprinose nasilju. Najčešće identifikovani školski faktori rizika su: nedovoljna svest o problemu nasilja, neadekvatne reakcije na nasilje, negativna školska klima (slaba fokusiranost na školski uspeh, veće nezadovoljstvo učenika školom, nejasna pravila ponašanja i mere protiv nasilja, nedovoljna podrška nastavnika, slaba participacija učenika u donošenju odluka i osmišljavanju mera protiv nasilja), vršnjačke norme koje odobravaju nasilje, veličina škole i školskih odeljenja, lokacija škole i pojedina mesta u školi, itd.

Između ostalih, faktori školskog nivoa za koje je utvrđeno da doprinose nasilju su veličina škole, disciplinska klima i naglasak na potrebi postizanja školskog uspeha (Ma, 2001). U malim školama, zbog malog broja učenika, deca koja su izabrana od strane nasilnika kao žrtve se u toku dugotrajnog vremenskog perioda nalaze u toj ulozi, zbog smanjene mogućnosti da nasilnik pronađe nove žrtve u takvim školama. Stivenson i Smit (Stephenson and Smith, 2002) su, takođe, utvrdili da veličina škole predstavlja značajan faktor školskog konteksta. Ipak, treba naglasiti da su, u pogledu veličine škole kao faktora koji doprinosi nasilju, nalazi postojećih istraživanja neusaglašeni. Odnos između veličine škole i/ili odeljenja i nasilja je i dalje nedovoljno jasan (Payne and Gottfredson, 2004; Stephenson and Smith, 2002). U istraživanju u okviru projekta „Škola bez nasilja” veličina škole se pokazala kao značaj faktor, u smislu da je nasilje zastupljenije u manjim školama (Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

Uspostavljanje discipline, saradnja sa roditeljima i socijalni pritisak ka postizanju školskog uspeha obeshrabuju nasilnike i na taj način pomažu žrtvama. Socijalni pritisak ka postizanju školskog uspeha može pomoći da se smanji nasilje u školi (Kasen et al., 2008; Ma,

2001). Razlog za to može biti da je većina učenika u školama sa visokim naglaskom na potrebi postizanja školskog uspeha preokupirana učenjem. Kao rezultat toga, oni imaju manje vremena da tragaju za potencijalnim žrtvama.

Korišćenje telesnog kažnjavanja od strane nastavnika, školska klima koju karakteriše visok nivo konflikata među učenicima i između nastavnika i učenika, ili, pak, klima koja podstiče učenike da se takmiče jedni protiv drugih, može da olakša nasilje, dok podržavajuća i skladna školska klima ili ona u kojoj se podstiče napredovanje svih učenika nasuprot kompeticiji između učenika može da deluje kao zaštitni faktor (Kasen et al., 2008).

Kompetitivnost oko školskog postignuća može biti važna odlika školskog etosa koja doprinosi povećanju nasilja. Posmatrana sa tog aspekta, kompetitivnost je nešto čemu se na nivou škole inisistira i što se podstiče od strane školskog osoblja. Međutim, ne podržavaju svi autori stav da postoji izražena kompetitivnost kod učenika koja je vezana isključivo za školsko postignuće i da ona doprinosi povećanju učestalosti nasilja. Na primer, Rigbi smatra da za mnogu decu kompeticija oko ocena u školi nije od velike važnosti, posebno među mlađim učenicima među kojima se nasilje češće javlja. Autor smatra da uzroke učestalosti nasilja treba tražiti kod dečaka u „sportskom junaštvu“, a kod devojčica u „atraktivnosti i popularnosti“ (Rigby, 2002: 204). Ili, ukoliko postoji uticaj kompetitivnosti na školsko nasilje, takav uticaj može biti determinisan faktorima kulture (npr. naglaskom na školsko postignuće na nivou zajednice).

Govoreći o obrazovnoj klimi kao rizičnom faktoru Rigbi (Rigby, 2007) navodi odlike nastave koja doprinosi nasilju. Nastavni proces u školama sa većom učestalošću nasilnog ponašanja učenika karakteriše: dosađivanje učenika, nastavnik kao model nasilničkog ponašanja, autoritarni i ravnodušan vaspitni stil nastavnika i kompeticija.

Od ostalih faktora rizika školskog nivoa treba pomenuti sledeće: odobavanje nasilja od strane nastavnika (Hanish et al., 2008), nepostojanje pravila ponašanja i mera protiv nasilja na nivou škole (Rigby, 2007), pozitivne stavove prema nasilju (Rigby, 2007), ćutanje o nasilju (Rigby, 2007), postojanje bandi u školi (Wynne and Joo, 2011), dostupnost droge (Đorić, 2009; Wynne and Joo, 2011), slaba kohezivnost unutar odeljanja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014), vidljivost gangova u školi i školskom okruženju (Popadić, Plut i Pavlović, 2014), kraći radni staž nastavnika (Popadić, Plut i Pavlović, 2014), itd. Nasuprot tome, kao faktori koji doprinose

smanjenju učestalosti nasilja, između ostalih, navode se: donošenje i pravilno sprovođenje školskih pravila i stalna fokusiranost na školski uspeh učenika (Wynne and Joo, 2011).

1.3.8.1.5. Rizični faktori na nivou zajednice

Neke karakteristike neposrednog okruženja, takođe, mogu pružati prilike za učenje nasilničkog ponašanja i uključivanje u nasilje (Cowie and Jennifer, 2008; Delbert, 1994; Finkelhor, 2008; Randall, 1997). Između ostalog, prisustvo bandi ili ilegalnog tržišta, posebno mreža distribucije droge, ne samo da ukazuju na visok nivo izloženosti nasilju, već predstavljaju modele nasilničkog ponašanja i pozitivno nagrađivanje za ozbiljne nasilne postupke. Lokalne društvene zajednice koje pogoduju nasilničkom ponašanju pojedinca karakteriše prisustvo velikog broja nepotpunih porodica, učestalost neefektivnog roditeljstva, učestalost školskog nasilja, veliki broj učenika koji napuštaju školu, nagrađivanje nasilničkog ponašanja dece van kuće (prema vršnjacima), veliki broj adolescentskih trudnoća, zloupotreba droga i visoka stopa nezaposlenosti. Kao značajan faktor na nivou zajednice izdvaja se odobravanje i rasprostranjenost nasilja u zajednici (Benbenishty and Avi Astor, 2005).

Nalazi o povezanosti između lokacije škole i nasilja nisu jednoznačni (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Payne and Gottfredson, 2004). U nekim istraživanjima je takva povezanost utvrđena, u nekim nije. U istraživanju spovedenom kod nas (Trifunović, 2006) utvrđeno je da su nasilju unutar školske populacije izloženiji učenici koji žive u gradu, nasuprot učenicima koji žive na seoskom području. S druge strane, rezultati istraživanja u okviru „Škole bez nasilja” pokazuju da veličina mesta u kome se škola nalazi nije značajan prediktor učestalosti vršnjačkog nasilja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

Od ostalih faktora na nivou zajednice, pored navedenih, izdvajaju se: socijalna ugroženost područja na kome se škola nalazi (Stephenson and Smith, 2002); niži socioekonomski status suseda (radničke porodice) (Rigby, 2007); prisutnost nasilja u medijima (Beane, 2008; Đorić, 2009; Rigby, 2007); postojanje društvenih stereotipa i predrasuda (Beane, 2008; Rigby, 2007); visoka koncentracija mladih u komšiluku i postojanje velikog broj mladih iz nepotpunih porodica (Finkelhor, 2008), preseljenje (Finkelhor, 2008), i dr.

1.3.8.2. Protektivni faktori

S druge strane, istraživanja rizičnih faktora za delinkvenciju dovela su do rasprava i proučavanja onih uticaja koji moderiraju povezanost između prisutnosti rizičnih činilaca i prvog pojavljivanja delinkvencije. Ti uticaji nazvani su *zaštitnim faktorima*. Kako se ponekad ističe, istraživanja zaštitnih faktora nastala su gotovo slučajno, jer je uočeno da deca koja su odrastala u visoko rizičnim uslovima i situacijama ili su bila suočena sa stresnim ili traumatičnim događajima, nisu razvila poremećaje u ponašanju i u odraslom dobu nisu pokazivala probleme mentalnog zdravlja zato što su posedovala neke individualne karakteristike i/ili potporu u okruženju. Izučavanje tih karakteristika dece ili mladih, odnosno tzv. karakteristika psihološke neranjivosti, dovelo je do novog pojma – *pojma otpornosti* i proučavanja njegovog značenja u relacijama rizik-zaštita (Bašić, 2009). Faktori zaštite označavaju određene socio-ekonomske i kulturne činioce, kao i individualna obeležja, koji pomažu u zaštiti dece od verovatnoće upuštanja u kriminalna ponašanja u budućnosti.

Uz relativno jasne definicije zaštitnih faktora, istraživači se još uvek potpuno ne slažu oko toga šta ih konstituiše. Ranije se smatralo da zaštitni činioци znače odsutnost rizika ili nešto što je konceptualno potpuno različito od rizika. Zatim su zaštitni činioци označavali jedan kraj kontinuuma, dakle nešto što je suprotno od rizičnih činilaca. Danas se ističe da su zaštitni činioци karakteristike ili uslovi koji u interakciji sa rizičnim činioциma deluju na smanjenje njihovog uticaja na nasilničko ponašanje (Bašić, 2009). Zaštitni činioци su stoga obeležja koja mogu jačati otpornost i sprečiti pojavu određenog problema.

Zaštitni faktori su na strani deteta i/ili njegove okoline i kao štitnici stoje između razvoja poremećaja u ponašanju i pozitivnog razvoja dece i mladih. Zaštitni faktori najčešće navođeni u literaturi¹ su:

a) *Individualni faktori*: ženski pol, viši koeficijent inteligencije, otpornost, pozitivan temperament, zdrava uverenja, prosocijalna orijentacija, sposobnost za prilagođavanje i oporavak nakon stresne situacije, veštine rešavanja socijalnih problema, samodisciplina,

b) *Vršnjački faktori*: pozitivna grupa vršnjaka, veštine rešavanja problema, komunikacijske veštine, veštine pozitivnog rešavanja konflikata, pozitivna slika o sebi,

¹ O klasifikaciji zaštitnih faktora od strane različitih autora više u: Bašić, J. (2009). *Teorija prevencije – Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga, str. 177-181.

preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje, empatija i osetljivost prema drugima, prosocijalne vršnjačke grupe;

c) *Porodični faktori*: pozitivna uloga odraslih kao modela, pozitivna komunikacija sa porodicom, uključenost roditelja u život mladih, jasna pravila i posledice unutar porodice i škole, jaka povezanost s roditeljima, dogovaranje s porodicom, podržavajuća porodična klima, tj. porodična potpora;

d) *Školski faktori*: povezanost sa školom, podržavajuće školsko okruženje, učestvovanje u školskim aktivnostima, uspešno uključivanje u školu, školsko postignuće pojedinca, snažan naglasak na školskom postignuću na nivou škole;

e) *Faktori susedstva*: povezanost sa zajednicom, pozitivne i jasne norme i vrednosti u zajednici, uspešna preventivna politika, odsutnost oružja i oružanih sukoba.

U kontekstu vršnjačkog nasilja, uočeno je da prijateljstvo može biti zaštitni faktor protiv viktimizacije, jer vršnjaci koji su prijatelji mogu ustati u zaštitu žrtve (Bollmer et al., 2005; De Bruyn, Cillessen and Wissink, 2010; Field, 2007; Finkelhor, 2008; Fox and Boulton, 2006; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Nishina, 2004; Pellegrini and Long, 2008; Rigby, 2007). Generalno, broj i kvalitet prijateljstava štite pojedince od viktimizacije. Mladi koji imaju prijatelje, a posebno prijatelje koji su snažni i popularni izgleda da inhibiraju nasilnike da se ustreme na njih.

Nepopularni i nevoljeni učenik koji postane meta vršnjačkog nasilja je najčešće uhvaćen u samokrećući spiralu. Zbog nedostatka podrške vršnjaka, potrebe vršnjaka sa visokim statusom da zadrže svoj status i oklevanja ostatka vršnjačke grupe da ustanu u njihovu odbranu, oni predstavljaju manje rizične mete viktimizacije i mete povećane marginalizacije. Na taj način individualni i grupni faktori dinamike vršnjačkog sistema doprinose daljoj viktimizaciji (De Bruyn, Cillessen and Wissink, 2010).

U istraživanju koje su sprovedeli Salmivali, Voten i Poskiparta (Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011) ispitivano je da li su ponašanja posmatrača – podsticanje nasilnika naspram branjenja žrtve – u situacijama nasilja povezana sa učestalošću nasilja u odeljenju. Uzorak se sastojao od 6.764 učenika od 3 do 5 razreda (9-11 godina), iz 385 odeljenja iz 77 osnovnih škola. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da je branjenje žrtve negativno povezano sa učestalošću nasilja u odeljenju, dok je efekat podsticanja nasilnika pozitivan i jak. Nalazi istraživanja pokazuju da odgovori posmatrača značajno utiču na učestalost nasilja.

Međutim, nije sasvim tačno u svim slučajevima da prijateljstvo predstavlja zaštitni faktor protiv nasilja. U nekim prijateljstvima nije nužno tako. Istraživanjem je utvrđeno da se značajan procenat (25 do 30%) situacija nasilja javlja u kontekstu prijateljstava (Hsi-Sheng and Jonson-Reid, 2011). Možda objašnjenje za viktimizaciju od strane prijatelja treba tražiti u motivima uspostavljanja i održavanja prijateljstava. Naime, smatra se da neke žrtve svesno prihvataju svoju nepovoljnu poziciju i biraju za prijatelje nasilne pojedince u nameri da im se približe, ukoliko se oni nalaze pri vrhu socijalne hijerarhije odeljenja.

Pored kvaliteta prijateljstava i samog broja prijatelja, popularnost među vršnjacima, takođe, štiti od viktimizacije. Popularnost štiti od nasilja jer biti prihvaćen i popularan među određenim brojem vršnjaka predstavlja izvestan broj mogućih socijalnih sankcija ili odmazdi protiv nasilnika. Ako učenik viktimizira pojedinca koji je popularan među velikim brojem vršnjaka, on je u veoma realnom riziku od odmazde, javnih sankcija i vršnjačkog neodobravanja. Stoga se nasilnici izuzetno retko i bezuspešno ustremljuju na popularne učenike kao svoje mete (Pellegrini and Long, 2008).

1.3.8.3. Medudejstvo rizičnih i zaštitnih faktora

Rizični i protektivni faktori imaju kumulativno dejstvo. Prisustvo većeg broja rizičnih faktora u razvojnom okruženju pojedinca neminovno povećava i stepen verovatnoće javljanja i ponavljanja prestupničkih oblika ponašanja. Nasuprot tome, prisustvo većeg broja protektivnih faktora deluju u pravcu smanjenja te verovatnoće (Bašić, 2009; Popović-Ćitić, 2005, 2012; Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Međutim, pravac socijalnog razvoja ne zavisi samo od prostog broja i vrste prisutnih rizičnih i protektivnih faktora, već i od svojevrsne interakcije ovih faktora koji se nalaze u dinamičkom sadejstvu.

Postoje određeni *modeli za razumevanje interakcija rizičnih i zaštitnih* činilaca. Rizični i zaštitni faktori ne deluju izolovano jedni od drugih, već između njih postoji svojevrsna dinamička interakcija, odnosno ovi faktori se modifikuju i menjaju zavisno od individualnog životnog toka. Opisana su tri takva modela, koji objašnjavaju na koji su način rizični i zaštitni činioци u interakciji i kako utiču na stvaranje kompetencija kod dece (Bašić, 2009; Ćitić-Popović i Žunić-Pavlović, 2005; Kretman et al., 2009):

1. model nadopunjavanja,
2. model podsticaja ili zaštitni model,

3. uzročni model.

Za model nadopunjavanja važno je da se rizični činioci kombinuju i da dodatno pojačavaju međusobne uticaje. Smatra se da je reč o nakupljajućem modelu rizičnih činilaca, pre nego o uticaju bilo kojeg pojedinačnog rizičnog činioca na negativne razvojne ishode. Generalno se može reći da višestruki činioci rizika podstiču jedni druge.

Model podsticaja ili zaštitni model opisuje odnos u kojem stres koji nije prejak, kao rizični činilac, povećava kompetencije. Zaštitni model tako objašnjava da zaštitni činioci moduliraju ili zaustavljaju uticaje rizičnih činilaca.

Uzročni model pretpostavlja uzročne lance koji pomažu u razumevanju rizičnih i zaštitnih mehanizama. Jedan događaj izaziva više drugih i stvara lanac koji vodi do negativnih ishoda. Taj lanac je recipročne prirode (npr. recipročne interakcije deteta i roditelja).

Za koncept rizičnih i zaštitnih činilaca važno je da nijedan činilac rizika ili nepovoljna situacija sami po sebi ne mogu u potpunosti biti odgovorni za negativne ishode – različita rizična ponašanja dece i mladih. Proces interakcije između više činilaca rizika i činilaca zaštite dovodi do negativnih ishoda. Reč je o vrlo složenoj interakciji u kojoj postoji veliki broj (gotovo neograničen) lančano povezanih akcija i reakcija. Trenutno znanje i rezultati naučnih istraživanja u tom području potvrđuju da još uvek nije sve potpuno objašnjeno. Istraživanja su pokazala da (Bašić, 2009):

- rizični i zaštitni činioci jesu verovatni, ali ne i savršeni prediktori poremećaja u ponašanju dece i mladih,

- mnogi mladi čiji sadašnji rizični i zaštitni status indicira visoku rizičnost od negativnih ishoda i problema u ponašanju ipak ne razvijaju poremećaje u ponašanju, dok neki niskorizični mladi razvijaju ozbiljne probleme u ponašanju,

- programi prevencije i intervencije koji uključuju decu i mlade na osnovu procene rizičnih i zaštitnih činilaca moraju isključiti niskorizične pojedince kojima nisu potrebne intervencije i visokorizične pojedince koji će izbeći poremećaje u ponašanju.

Da sumiramo, postoje brojni činioci koji predstavljaju faktore rizika za pojavu nasilničkog ponašanja. Nalazi istraživanja u tom pogledu ukazuju da postoji čitav niz takvih faktora koji mogu doprineti pojavi nasilničkog ponašanja kod pojedinca. Lista rizičnih činilaca za nasilničko ponašanje nije konačna i govori samo o onima koji su utvrđeni u istraživanjima

koja su dosad realizovana. Takođe, u nekim istraživanjima je za određene faktore utvrđeno da mogu predstavljati rizične faktore, dok su u drugim utvrđeni drugačiji rezultati. Stoga, ne možemo reći da su nalazi svih istraživanja jednoznačni i usaglašeni u pogledu svih navedenih faktora. Izvesno je da se za neke činioce sa većom sigurnošću može govoriti da predstavljaju faktore rizika (npr. porodična disfunkcionalnost), dok se za neke to ne može pouzdano reći (npr. pol učenika, uzrast učenika, veličina škole, itd.).

Važno je istaći da neće svi od navedenih rizičnih faktora doprineti pojavi nasilničkog ponašanja u svakom individualnom slučaju. Istraživanjima je utvrđeno da ne postaju sva deca izložena rizičnim faktorima nasilnici i žrtve, već da pored rizičnih faktora u sredini u kojoj dete odrasta deluju i zaštitni faktori koji mogu uticati u smeru smanjivanja verovatnoće za pojavu nasilja i/ili viktimizacije. Zapravo, *specifična interakcija između rizičnih i zaštitnih faktora* određuje u svakom konkretnom slučaju da li će doći do nasilja i/ili viktimizacije. Iz tih razloga je koncept rizičnih i zaštitnih faktora prevashodno *probabilističke prirode*. Koncept samo ukazuje na verovatnoću javljanja nasilja i/ili viktimizacije kod pojedinca izloženih delovanju rizičnih i zaštitnih faktora.

1.3.9. Koncept otpornosti

Iako se većina istraživača fokusira na faktore rizika povezane sa nasiljem adolescenata i drugim problematičnim ponašanjima, rezultatima sprovedenih istraživanja oni uspevaju da objasne samo određeni broj varijacija u ovim ponašanjima. Pored toga, pokazalo se da je prvenstveno delovanje na rizične faktore nedovoljno, a često i nemoguće. Zbog toga među praktičarima preovladava mišljenje da je racionalnije i delotvornije unapređivanje rezilijentnosti umesto otklanjanja rizika (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2012).

S obzirom na to da je ustanovljeno da kod više od polovine mladih izloženih faktorima rizika ne dolazi do pojave negativnih ishoda povezanih sa efektima ovih faktora (Rutter, 1987; Garmezy, 1991, prema Kretman et al., 2009: 220), potrebno je daljim istraživanjima utvrditi razloge otpornosti kod ovih mladih. *Teorija otpornosti (rezilijentnosti)* pruža teorijski okvir za pristup zasnovan na snagama pojedinca, i pomaže razumevanju zašto neki mladi odrastaju u zdrave osobe uprkos nepovoljnim okolnostima. Ustanovljeno je da deca koja su se uspešno suočila sa negativnim efektima delovanja faktora rizika i razvila prosocijalno ponašanje poseduju izvesne individualne karakteristike, odnosno lične snage ili unutrašnje prednosti koje ih, na neki

način, čine otpornim i elastičnim na delovanje rizičnih faktora (Bernard, 1991; prema Ćitić-Popović i Žunić-Pavlović, 2005). Otpornost bi se na taj način mogla definisati kao sklop tih personalnih karakteristika i kvaliteta.

Otpornost predstavlja individualnu karakteristiku koja se odražava na razvoj visoko efikasnih strategija suočavanja sa negativnim uticajima sredine. Pojedince možemo okarakterisati kao uspešnog ukoliko je prethodno pokazao uspešnu adaptaciju na stresne događaje i situacije (Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Otpornost obično uključuje: (1) prevazilaženje teškoća – izbegavanje negativnih efekata rizika; (2) postojanu kompetentnost uprkos stresu – pozitivno funkcionisanje kao odgovor na stres; i (3) oporavak od trauma – sposobnost ponovnog normalnog funkcionisanja nakon preživljene traume (Fraser and Terzian, 2005).

Istraživanja su pokazala da je rezilijentnost povezana sa sledećim ličnim osobinama: asertivnošću; posedovanjem veština rešavanja problema; samosvešću; doživljenom socijalnom podrškom od drugih (porodice, prijatelja i nastavnika); optimističnim stavom prema životu i budućnosti; empatijom; posedovanjem jasnih ciljeva, težnji i ambicije; odgovornim odnosom prema upotrebi alkohola, i smislom za humor. U pogledu socijalne podrške, otporni učenici imaju socijalnu mrežu podrške sastavljenu od članova porodice i prijatelja koji predstavljaju pozitivne mentore i modele ponašanja; imaju smislene odnose sa drugima u kojima postoji emocionalna povezanost, i potpuno su integrisani u potkulturu vršnjačke grupe (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Na sličan način faktore koji u značajnoj meri doprinose rezilijentnosti navode i naši autori Pavlović i Pavlović (2012: 39): „Od značaja za rezilijentnost su faktori ličnosti, biološki faktori, sistemski faktori, kao i interakcija ovih faktora. Indikatori rezilijentnosti kod dece su: uspeh u školi, simptomi depresije i anksioznosti, socijalne veštine, zloupotreba supstanci i delikvencija, a indikatori kod odraslih su: zaposlenost, beskućništvo, zloupotreba supstanci i kriminal. Faktori povećanja rezilijentnosti mogu da se podele na: mere javnog zdravlja, Vladine mere, razvoj dece, mentalno zdravlje na radnom mestu i unapređenje kognitivnih rezervi kod starijih”.

Faktori *ličnosti* za koje se smatra da utiču na otpornost su: „otvorenost, ekstrovertnost, kooperabilnost (prijatnost), unutrašnja tačka kontrole, sposobnost, samoefikasnost, samouverenost, pozitivna interpretacija događaja, kohezivna integracija nedaća i optimizam,

intelektualno funkcionisanje, kognitivna fleksibilnost, socijalno vezivanje, pozitivan self-koncept, emocionalna regulacija, pozitivne emocije, duhovnost, aktivno prevazilaženje, otpornost, optimizam, nada, snalažljivost, adaptabilnost” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 40).

Biološki faktori se odnose na: „promene veličine mozga, neuronskih mreža, senzitivnosti receptora, sinteze i ponovnog preuzimanja neurotransmitera” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 40). Takve promene mogu uticati na osetljivost organizma na stresne situacije.

Faktori *okoline* koji doprinose rezilijentnosti su: „sigurna povezanost sa majkom, porodicom, stabilnost, sigurna veza sa roditeljem koji ne zlostavlja dete, dobre sposobnosti roditeljstva, odsustvo depresije majke ili bolesti zavisnosti” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 41). Osim porodice podržavajuću ulogu imaju i vršnjaci, nastavnici i drugi odrasli. Nije zapravo samo postojanje podrške to koje deluje zaštitno, već i uverenje da su drugi spremni da pruže emocionalnu podršku (Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Na nivou *zajednice*, faktori koji doprinose rezilijentnosti pojedinca su: „dobre škole, socijalne službe, mogućnosti bavljenja sportom i umetnošću, kulturalni faktori, duhovnost i religija i neizloženost nasilju” (Joseph, 2006, prema Pavlović i Pavlović, 2012: 41).

Zasnovano na ideji da deca različito reaguju na nedaće, javljaju se različiti modeli otpornosti. Razlikuju se aditivni i interaktivni model otpornosti (Fraser and Terzian, 2005). U okviru *aditivnog modela*, otpornost se tumači kao glavni efekat faktora, pri čemu se rizik i zaštita posmatraju kao suprotni krajevi iste dimenzije (npr. nizak nivo socijalne podrške nasuprot visokom nivou socijalne podrške). Dakle, razvojni ishodi i adaptacija na stres se predviđaju na osnovu relativne ravnoteže između rizičnih i zaštitnih uticaja u životu deteta.

Alternativno, u *interaktivnim modelima*, otpornost se tumači kao rezultat međudejstva između zaštitnih faktora i različitih nivoa rizika. Iz ove perspektive, snage koje povećavaju ranjivost su u međusobnoj nelinearnoj interakciji sa snagama koje umanjuju ranjivost. Protektivni faktori mogu biti bez uticaja u situacijama u kojima je rizik nizak, ali mogu imati značajan uticaj kada je rizik visok.

Na osnovu pregleda 24 studije otpornosti Kimči i Šafner (Kimchi and Schaffner, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002) sačinili su *profil otpornog adolescenta*. Njega opisuju kao osobu koja: dobro funkcioniše, aktivna je, energična, orijentisana na budućnost, orijentisana na postignuća, odgovorna, brižna, pažljiva, socijalno osećajna i socijalno zrela. Takva osoba ima

sledeće osobine: pozitivan doživljaj sebe, internalizovani lokus kontrole, veruje da sama sebi može pomoći, ima visoko internalizovane vrednosti.

Na sličan način i autorke Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović (2005) navode karakteristike otporne dece klasifikujući ih u četiri široke kategorije:

- *socijalna kompetencija* (pouzdanost, odgovornost i poverljivost; veštine komunikacije; empatija, briga; i saosećanje, altruizam i sposobnost opraštanja),

- *veštine rešavanja problema* (sposobnost planiranja; fleksibilnost; snalažljivost i socijalnu analitičnost, i kritičko mišljenje i sposobnost uviđanja),

- *autonomija* (pozitivni identitet; samokontrola, kao sposobnost uspešne kontrole sopstvenih nagonskih impulsa, afekata i emocija; uspešnost, koja se izražava kroz stepen realizacije postavljenih ciljeva; adaptivno distanciranje i pružanje otpora disfunkcionalnim i dezorganizovanim socijalnim institucijama ili grupama; i svest o sebi i smisao za humor, koji pojedincu omogućavaju da ima dobar uvid u sebe, svoje sposobnosti, potrebe, osećanja i konflikte, da se distancira sam od sebe i da sa vedrije strane sagleda svoj život, sopstvene mane i nedostatke), i

- *sposobnost opažanja svrhe, značenja i budućnosti* (sposobnost postavljanja ciljeva; motivacija za postignuće i obrazovna aspiracija; posebna interesovanja, kreativnost i mašta; optimizam i nada; vera i spiritualnost).

Garmezi (Garmezy, 1985, prema Bašić, 2009), vodeći autor u području istraživanja rizika i otpornosti dece i mladih, identifikovao je tri kategorije zaštitnih varijabli koje doprinose otpornosti kod dece:

- *dispozicijski atributi* (činioci temperamenta, socijalna orijentacija i odgovori na promene, kognitivne sposobnosti i veštine sučeljavanja),

- *porodična sredina* (pozitivan odnos sa bar jednim roditeljem ili roditeljskom figurom, kohezija, toplina, harmonija i odsustvo zanemarivanja),

- *spoljašnji činioci okruženja* (spoljašnji uslovi i široka socijalna potpora, kao i individualno korišćenje tih uslova).

Na kraju, treba istaći da je utvrđeno da postoje izvesne razlike u pogledu pola vezano za različite socijalne činioce koji doprinose razvoju otpornosti devojčica, odnosno dečaka (Bašić, 2009). Za *devojčice* je važno da imaju iskustvo privrženosti i voljenosti dok su male; majku koja je kompetentna i zaposlena i oca s visokim stupnjem obrazovanja; iskustvo malog broja

problema u ponašanju pre desete godine života; brižne odrasle izvan porodice, uključujući nastavnike, popularnost među vršnjacima u vreme adolescencije i pozitivno školsko iskustvo. Za *dečake* je važno da su bili aktivno malo dete s malo problematičnih navika u periodu detinjstva, da imaju majku koja je višeg obrazovanja i oca ili drugu odraslu figuru koja se ponaša kao pozitivan model; u vreme adolescencije da imaju visoka postignuća, realistične planove u pogledu obrazovanja i stručnog usmerenja, kao i nastavnike koji se prihvataju kao mentori.

1.4. Socijalni kontekst odrastanja i učestalost vršnjačkog nasilja kod nas

Pregled teorijskih pristupa nastanku i razvoju nasilničkog ponašanja, posebno različiti koncepti u okviru ekološkog pristupa, ukazuju na značaj razumevanja uticaja šireg društvenog konteksta u proučavanju nasilja. To, između ostalog, ukazuje da u proučavanju nasilja kod nas treba imati u vidu specifičnosti socijalnog konteksta naše zemlje na koje ćemo nastojati da ukažemo u pasusima koji slede.

Društvena previranja u Srbiji prethodnih decenija praćena su manjim ili većim konfliktima i najrazličitijim vrstama nasilja. Potpune međunarodne sankcije protiv Jugoslavije i Srbije; ratovi u bivšim jugoslovenskim republikama u kojima su učestvovali, na neki način, pojedini državni organi i organizacije, kao i građani Srbije; oružana pobuna na Kosovu i Metohiji; psihološko-propagandni rat Zapada protiv Srbije; bombardovanje Srbije od strane NATO-a, veliki broj izbeglih i raseljenih koji su našli utočište u Srbiji; bespoštedna borba za vlast političkih partija; nasilni štrajkovi i demonstracije; ulični oružani obračuni kriminalnih grupa, mafijaške i druge pljačke društvene, državne i privatne imovine; bogaćenje kriminalnim kanalima; siromašenje velikog broja društvenih slojeva i velika nezaposlenost; povećanje trgovine drogom, oružjem i ljudima i druge patološke pojave uticale su na širenje nasilničke potkulture u Srbiji. Takva nasilnička potkultura se prenela i na učeničku populaciju tako da je nasilje u školama postalo veliki problem. Tome su doprineli slabljenje vaspitne funkcije porodice, škole, učeničkih organizacija, medija i kulturnih organizacija (Butigan, 2007).

„Društveni kontekst odrastanja dece i omladine u Srbiji čini specifična anomična transformacija društva koja prolazi kroz dve faze, nazvane periodom „blokiranе transformacije“ tokom devedesetih i periodom „reaktivirane“ (ili „produžene“) transformacije nakon promene političkog režima 2000. godine” (Lazić, Cvejić, 2004, prema Tomanović, 2009: 155). Kako Smiljka Tomanović dalje navodi: „taj kontekst obeležava izrazita ekonomska kriza: značajan pad proizvodnje i bruto proizvoda, ogromna nezaposlenost, veliki obim neformalne ekonomije, sve dominantnija „predatorska“ ekonomija, kao i društvena kriza: potpuni kolaps institucionalnog tkiva društva čiji se mehanizmi i institucije veoma sporo rekonstruišu, nepostojanje konsenzusa (i oko najvažnijih pitanja) u političkom aparatu, velika društvena nejednakost i strukturalna polarizacija društva, tegobnost i „brutalizacija“ svakodnevnog života, kriminalizacija društva.

Opšta kriza, rastuća nezaposlenost i nestanak državnih mehanizama zaštite učinili su da ljudi razvijaju strategiju preživljavanja povlačeći se u privatnu sferu. “ (Tomanović, 2009: 155).

Život porodica u Srbiji u poslednje dve decenije značajno obeležava velika opterećenost materijalnom oskudicom i društvenom krizom koja se prelama kroz tegobnu svakodnevicu. Roditeljstvo u ovom periodu karakteriše trošenje, do uništenja, ogromnih materijalnih i nematerijalnih resursa: energije, vremena, emocija, zdravlja.

Tranziciju socijalističkih sistema u demokratske, kao specifičan društveni proces visokog rizika, karakterišu objektivne i subjektivne socioekonomske teškoće i napetosti (Milošević, 2007). Pod *objektivnim teškoćama* možemo navesti pad životnog standard, ubrzano društveno raslojavanje s urušavanjem srednjeg društvenog sloja, političku kontrolu nad ekonomskim aktivnostima, širenje korupcije i organizovanih oblika kriminala. *Subjektivne teškoće* označavaju sukobljavanje visokih socijalnih očekivanja i, često puta, nezadovoljavajuće stvarnosti, što može uticati na porast opšteg nezadovoljstva, razočaranosti, društvene pasivnosti i anksioznosti. Upravo omladina i stariji ljudi predstavljaju najranjivije grupe u procesu tranzicije.

U Srbiji je intenzitet nasilja među mladm populacijom (pre svega mislimo na učenike osnovnih i srednjih škola), počeo da raste korespondirajući sa raspadom SFRJ, da bi kulminirao početkom XXI veka kao poželjan model ponašanja (Đorić, 2009). Rasprostranjena vrsta nasilja, tokom krize 90-tih je bilo otimanje materijalnih stvari u uslovima nemaštine: novca malih iznosa (džeparca), garderobe, a svakako najatraktivniji oblik nasilja toga doba je bio otimanje patika na ulici, gde su žrtve bile obično mlađa i slabija deca. Reč je o tome da su generacije koje su odrastale za vreme političkih, ekonomskih i kulturoloških kriza praćenih građanskim ratovima i međunarodnim sankcijama, danas usvojile nasilje i agresiju kao normalan način komunikacije. Ono što posebno privlači pažnju prilikom izučavanju nasilja u školama nije samo njegova učestalost, već i potreba nasilnika da potvrdi svoju superiornost i moć na taj način što izlaže žrtvu javnom poniženju kroz publikovanje snimaka nasilja putem interneta ili mobilnih telefona. Ovakvi događaji ukazuju na potpuno urušavanje sistema vrednosti i dehumanizaciju ljudskog bića. Potreba da se nekom nanese fizički bol i duševna patnja, nije zadovoljena samo nasiljem nad objektom koji se za to odabere, već se ide toliko daleko da se teži javnom žigosanju i poniženju žrtve tako što široki auditorijum kroz zabeležene snimke i fotografije postaje svedok inferiornosti i nemoći žrtve. Pritom, kod dece nasilnika uglavnom ne postoji strah od moguće kazne, što ukazuje na degradiranje autoriteta škole, vaspitača i roditelja.

Takođe, naše društvo još uvek karakteriše tradicionalan obrazac porodice koji podrazumeva patrijarhalan obrazac odnošenja. Takav obrazac podrazumeva postojanje direktnog i indirektnog nasilja čije su žrtve mlade žene i deca, i to deca diskriminisana po polu, uvek više ženska nego muška, tako da nasilno rešavanje konflikata pre svega znači nasilje nad ženama (Žegarac i Brkić, 1998; Kovačević-Lepojević i Radaković, 2008; Miletić-Stepanović, 2006).

Postojanje nasilja u velikom broju porodica današnje Srbije, materijalne teškoće, nedostatak vremena i roditeljska nesigurnost i zabrinutost, medijska zastupljenost nasilja, česta društvena previranja verovatno u značajnoj meri doprinose društvenoj reprodukciji budućih nasilnika. Stoga ne čude sve češći slučajevi brutalnog obračunavanja među vršnjacima osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta u našim školama. U prilog tome svedoče rezultati skorašnjih istraživanja. Kao ilustraciju, navešćemo neka od njih.

Istraživanje sprovedeno pomoću upitnika na uzorku od 26,628 učenika od 3. do 8. razreda u 50 osnovnih škola širom Srbije u proleće 2006. godine pokazalo je da je u periodu od tri meseca 65,3% učenika je navelo da je doživelo neki oblik vršnjačkog nasilja (procenti se zavisno od škole kreću od 48% do 80%). Ako se analiziraju slučajevi ponovljenog nasilja, onda se 20,7% učenika moglo klasifikovati u *žrtve*, 3,8% u *nasilnike* i 3,6% u *žrtve/nasilnike*. Na nasilje odraslih žalilo se 35,7% učenika, a 42% učenika bili su svedoci verbalne agresivnosti učenika prema nastavnicima. Najčešći oblici vršnjačkog nasilja bili su *vredanje* (45,6%) i *spletkarenje* (32,6%). Dečaci su se nešto češće od devojčica izjašnjavali kao nasilnici i nešto češće su bili izloženi nasilju vršnjaka i odraslih. Stariji učenici su češće bili nasilni i češće su se žalili na nasilje odraslih, dok su uzrasne razlike u pogledu izloženosti nasilju bile minimalne (Popadić i Plut, 2007).

Autori smatraju da podaci o razlikama između škola u pogledu učestalosti nasilja „pokazuju da je i u našim uslovima moguće smanjiti učestalost nasilnog ponašanja (i učenika i nastavnika) i da uzroke izraženom nasilju ne treba tražiti samo u bliskoj prošlosti, opštoj društvenopolitičkoj situaciji ili uticaju medija” (Popadić i Plut, 2007: 326), već i u razlikama u pogledu ostvarivanja vaspitne funkcije škole i porodice.

Tomonjić, Blagojević-Radovanović i Pavlović (2010) su sproveli istraživanje na uzorku od 417 učenika uzrasta 11-15 godina jedne užičke osnovne škole. Rezultati pokazuju da je 32,35% učenika izloženo nasilju, a da se 15,3% učenika i sami nasilno ponašaju. Kod mnogih učenika prisutna je naviknutost na nasilje, nedovoljno poznavanje pojave nasilja ili uzdržanost da

iskreno odgovoraju na pitanja vezana za ovu pojavu, plašeći se posledica. Učenici osmog razreda iskazuju povišen prag tolerancije prema vlastitom i tuđem nasilničkom ponašanju.

Nada Polovina i Ivana Đerić (2002) su istraživale povezanost između izloženosti učenika različitim oblicima vršnjačkog nasilja u osnovnoj školi (krađa stvari, fizičko povređivanje, prinuda, ismevanje, izbegavanje) i nivoa obrazovanja njihovih roditelja, sa akcentom na povezanosti u dijadama majke-ćerke i očevi-sinovi. U istraživanju, koje je deo međunarodnog istraživanja TIMSS 2007, učestvovalo je 2447 učenika (1286 devojčica i 1161 dečaka) osmih razreda iz 36 škola u Srbiji. Podaci su prikupljeni upitnikom koji se odnosio na procenu školske sredine, uključujući i iskustva vršnjačke viktimizacije. Rezultati istraživanja na celokupnom uzorku pokazuju da je 48,1% učenika (u poduzorku dečaka 54,4%; u poduzorku devojčica 42,7%) izvestilo o izloženosti nekom obliku vršnjačkog nasilja. Dečaci češće nego devojčice izveštavaju o izloženosti iskustvu krađe stvari, prinude i izbegavanja. Autorke su ustanovile da je obrazovanje majki povezano sa izloženošću njihovih ćerki vršnjačkom nasilju u školi (posebno fizičkom povređivanju, prinudama i ismevanju). Ćerke visoko obrazovanih majki češće bivaju primoravane da urade nešto što ne žele, a ćerke nisko obrazovanih majki češće su bile izložene isključivanju iz zajedničkih aktivnosti. U poduzorku dečaka nije nađena povezanost između obrazovanja roditelja/očeva i vršnjačke viktimizacije u školskoj sredini.

U istraživanju Tanje Nedimović (2011) utvrđeno je da je 22,8% učenika najmanje jednom bilo izloženo vršnjačkom nasilju, a 4,8% učenika izveštava o izloženosti ponovljenom vršnjačkom nasilju. 53,8% učenika izvestilo je da je bilo izloženo vršnjačkom nasilju tokom celokupnog dosadašnjeg školovanja, a o ponovljenom vršnjačkom nasilju izvestilo je 13,3% učenika. Ne postoje statistički značajne razlike između izveštavanja o izloženosti vršnjačkom nasilju u prethodna tri meseca i tokom celokupnog dosadašnjeg školovanja i pola, razreda koji ispitanici pohađaju, njihovog školskog uspeha i mesta pohađanja škole (selo-grad).

Učenici su najčešće bili žrtve vređanja i spletkarenja, zatim pretnji i fizičkog vršnjačkog nasilja. Takođe, dobijeni rezultati o izloženosti nasilju u prethodna tri meseca pokazuju da su učenici najčešće izloženi ponovljenom vređanju i spletkarenju. Kada posmatramo rezultate koji se tiču najčešćih oblika vršnjačkog nasilja iz pozicije nasilnika, učenici najčešće „priznaju“ sopstveno verbalno nasilje prema vršnjacima, zatim fizičko vršnjačko nasilje, spletkarenje i pretnje.

U istraživanju koje je sprovedla Vesna Trifunović (2006) ispitivane su seoske i gradske osnovne škole Šumadije i Pomoravlja, na čijoj se teritoriji nalaze 84 osnovne škole koje imaju status pravnog lica i to 48 škola u Šumadiji i 36 škola u Pomoravlju. Osnovni cilj istraživanja je bio da se utvrdi da li u našim osnovnim školama postoji nasilje, koji su njegovi pojavni oblici i koliko je učenika, u ovoj etapi školovanja, izloženo nasilju. Rezultati istraživanja pokazuju da je 14,3% učenika prisustvovalo nekom obliku nasilja nad učenicima u školi, njih 19,6% tvrdilo je da niko od učenika u školi nije bio izložen nasilju, dok najveći procenat učenika – čak 66,1% je odgovorilo da ne zna ništa o nasilju nad učenicima.

Na pitanje *da li su sami bili izloženi nasilju u toku školovanja*, učenici su odgovorili na sledeći način: 187 učenika ili 76,3% je odgovorilo da *nisu bili izloženi nasilju*; njih 56 ili 22,7% tvrdilo je da je pretrpelo neke oblike nasilja, a zanemarljivo mali broj učenika (samo 2 ili 0,8%) odgovorilo je *da niko ne sme da ih dira jer imaju svoju grupu*. Ako se pogledaju vrste nasilja kojima su učenici bili izloženi u toku školovanja, kao najučestaliji samostalan oblik nasilja izdvaja se *upućivanje pogrđnih reči* (15,9%), dok se drugi oblici nasilja kao što su *zastaživanje, uništavanje stvari, udaranje i tuče*, javljaju u znatno manjem procentu. Čak i kada se takvi oblici nasilničkog ponašanja jave, najčešće se ne javljaju samostalno već udruženo sa drugim oblicima takvog ponašanja (npr. *zastaživanje, udaranje i drugo, zajedno*).

Dakle, imajući u vidu društvene okolnosti u našoj zemlji u toku proteklih decenija, jasno je da razloge nasilničkog ponašanja učenika ne možemo tražiti samo u individualnim faktorima rizika, faktorima rizika na nivou škole, porodice ili vršnjačke grupe. U proučavanju vršnjačkog nasilja u školi, potrebno je imati u vidu i društvene činioce koji su doprineli njegovoj učestalosti. Osim toga, treba imati u vidu da mere i aktivnosti primenjene na samo jednom nivou ne mogu biti dovoljne za postizanje trajnog pozitivnog učinka u pogledu smanjenja nasilničkog ponašanja učenika. Stoga, promene u školskom kontekstu usmerene na prevenciju nasilja i intervenciju u pogledu njegovog smanjivanja treba sprovoditi istovremeno sa promenama u široj društvenoj zajednici. Jedino se u tom slučaju može očekivati značajan i trajan napredak u pogledu smanjenja njegove učestalosti. Međutim, treba imati u vidu da je problemom vršnjačkog nasilja prisutan u gotovo svim zemljama sveta. Dakle, prisutan je i u znatno razvijenijim zemljama, koje nisu imale prošlost kakvu je naša zemlja imala. Iz tog razloga, smatramo da, iako svakako predstavlja jedan od ekološki sistema od značaja za razvoj svakog pojedinca, ne treba

precenjivati ulogu koju socijalni kontekst ima (imajući u vidu da nisu svi koji su odrastali u njemu postali nasilnici, žrtve ili nasilnici/žrtve). Dakle, potrebno je nastojati da se pored promena na nivou uže ili šire društvene zajednice kroz uticaje i na ostalim socio-ekološkim nivoima (individualnom, vršnjačkom nivou, nivou porodice i škole) doprinese povećanju broja protektivnih faktora kroz adekvatno preventivno i interventno delovanje koje ima za cilj smanjenje vršnjačkog nasilja.

1.5. Posledice vršnjačkog nasilja

Mnogi pojedinci koji su bili žrtve vršnjačkog nasilja u detinjstvu mogu da prevaziđu ova neprijatna iskustva i razvijaju normalne socijalne veštine i odnose kao odrasli. Nažalost, mnogi ne uspeavaju da to učine. Po neke pojedince vršnjačko nasilje zaista ostavi ozbiljne i dugotrajne posledice.

Kod *žrtava* nasilja kao posledica dugotrajne torture javlja se čitav niz internalizovanih psihičkih problema (Einsenbraun, 2007; Espelage and Swearer, 2003; Griffin and Gross, 2004; Gumpel and Sutherland, 2010; Ma, Stewin and Mah, 2001; Olweus, 1998; Rothon et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Schwartz, 2000; Smokowski and Holland Kopasz, 2005).

U istraživanjima koja se odnose na posledice nasilja po žrtve utvrđeno je da se mogu javiti sledeće: *nisko samopoštovanje* (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; O'Moore, 2002; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); *depresija* (Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); *anksioznost* (Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); *posttraumatski stresni poremećaj* (Rivers, Duncan and Besag, 2007); *poremećaj koncentracije* (Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002); *prkos* (Thompson, Arora and Sharp, 2002); *suicidalne misli* (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002); *samoubistvo* (Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007); *vršnjačka odbačenost* (Gordon Murphy, 2009; Marini et al., 2006; Nishina, 2004; Rigby, 2007; Shariff, 2009); *nizak školski uspeh* (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Shariff, 2009); *apsentizam* (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007); *premeštanje u drugu školu* (Rigby, 2007); *averzija prema školi* (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007); *loše fizičko zdravlje* (glavobolje, „bolovi u stomaku“ i dr.) (Rigby, 2007); *delinkvencija* (Finkelhor, 2008) itd. Kako bi zaštitile sebe od nasilja, neke žrtve se pridružuju socijalnim grupama pojedinaca sa problemima u ponašanju, što ih može odvesti u delinkvenciju

(Finkelhor, 2008). Žrtve se, pak, češće od ostalih osećaju nesigurno u školi i osećaju da ne pripadaju u školi (Glew et al., 2008).

Nasilje ostavlja značajne negativne posledice po ličnost žrtava koje ostaju za čitav život. Izloženost dugotrajnom zlostavljanju od strane vršnjaka dovodi do učvršćivanja navedenih oblika ponašanja, pa oni kasnije kao odrasli ljudi i dalje osećaju anksioznost, depresiju, nesigurnost u sebe, imaju teškoće u partnerskim odnosima i dr. (Glew et al., 2008; Rigby, 2002, 2007; Smokowski and Holland Kopasz, 2005).

Po pravilu, oni nemaju nijednog dobrog prijatelja u odeljenju i imaju nizak socijalni status u vršnjačkoj grupi. Ipak, oni nisu nasilni i ne zadirkuju druge, pa se stoga nasilje ne može objasniti posledicom činjenice da žrtve svojim ponašanjem izazivaju vršnjake.

Ulogu žrtve izgleda da je posebno teško podneti kada je dete među malobrojnim žrtvama (ili čak jedina žrtva) u odeljenju. Žrtve doživljavaju manje negativnih osećanja u odeljenjima gde posmatraju drugu decu koja su takođe žrtve, pri čemu takav negativni kontekst može poslužiti kao zaštitni faktor za pojedine od njih. Verovatno je da će žrtve u takvim okolnostima manje sebe okrivljavati za svoj status u vršnjačkoj grupi (Salmivalli, 2010).

Treba istaći da nije potpuno jasan pravac uticaja između viktimizacije i pojedinih negativnih karakteristika pojedinca. Tako, na primer, smatra se da nisko samopouzdanje može biti i uzrok i posledica viktimizacije (Rigby, 2002, 2007). Nisko samopouzdanje može biti uzrok nasilju u smislu da takva deca šalju neki vid neverbalnih signala putem kojih nasilnicima ukazuju da su „lake mete”. Kao posledica, ono se može javiti ukoliko je viktimizacija dugotrajna, ukoliko žrtva nailazi na odbacivanje vršnjaka, oseća se bespomoćno i okrivljuje sebe za ono što joj se dešava. Usled nemogućnosti da adekvatno odgovore na ponašanje nasilnika, žrtve razvijaju negativnu sliku o sebi, njihovo samopouzdanje opada, postaju izuzetno osetljive čak i na konstruktivnu kritiku i povlače se iz socijalnih situacija (Field, 2007).

Kao i u slučaju niskog samopouzdanja, vršnjačka odbačenost takođe može biti i uzrok i posledica viktimizacije (Rigby, 2007, Salmivalli et al., 1996). Na primer, vršnjačka odbačenost može biti uzrok viktimizacije, zbog toga što kada nasilnik nadapa takvu decu ne mora strahovati da li će neko od vršnjaka nastojati da ih odbrani. Do vršnjačke odbačenosti viktimizirane dece može doći zbog straha posmatrača da i sami ne postanu sledeće mete nasilnika ukoliko su prijatelji viktimizirane dece i pokušaju da im pomognu. U tom slučaju se vršnjačka odbačenost javlja kao posledica viktimizacije.

Kada se razmatra ozbiljnost posledica nasilja treba uzeti u obzir njegovu učestalost i trajanje. Nasilje će ostaviti ozbiljnije posledice ukoliko se češće javlja i traje tokom dužeg vremenskog perioda (Rigby, 2002). Uočeno je da deca koja su bila izložena učestalom i ozbiljnom nasilju vršnjaka u detinjstvu ispoljavaju submisivno ponašanje u odraslom dobu kada se nađu u prisustvu dominantnih i agresivnih pojedinaca.

Međutim, ostaje nejasno zašto se kod pojedinaca koji su bili relativno kratkotrajno izloženi vršnjačkom nasilju tokom detinjstva, kao ishod viktimizacije javlja nesposobnost adekvatnog funkcionisanja u socijalnom domenu u odraslom dobu. Jedno od mogućih objašnjenja negativnih posledica jednokratnih iskustava viktimizacije je da nasilje može izazvati varijantu dečijeg posttraumatskog stresnog poremećaja (PTSP). Kako Rendal ističe (Randall, 1997: 83) „Poznato je da nerazrešen dečiji PTSP ima značajan uticaj na socijalno ponašanje odraslih i može snažno da utiče na predispoziciju osobe da u odraslom dobu blokira efikasne reakcije protiv potencijalnih nasilnika“. Kao posttraumatski odgovori kod pojedinca izloženog vršnjačkom nasilju mogu se javiti: simptomi ponovljenog preživljavanja stresne situacije, manjak rezpozivnosti ili depresivna reakcija na spoljne događaje i stanja povećane uzbuđenosti.

Čini se da najpotpuniji pregled posledica nasilja po žrtve daje Fild (Field, 2007). Autorka navodi posledice koje vršnjačko nasilje može izazvati u fizičkom domenu, intelektualnom, socijalnom, emocionalnom/psihološkom domenu i u pogledu samopouzdanja.

Fild navodi da žrtve *fizičkog nasilja* mogu imati sledeće posledice: fizičke ozlede (posekotine, ogrebotine, modrice ili druge rane); glavobolju, bolove u leđima, bolove u stomaku; mokrenje u krevet, prljanje; gubitak kose, kožne bolesti; teškoće sa spavanjem, noćne more; menstrualne teškoće; gubitak apetita ili preterani unos hrane da se to nadoknadi; deluju blede, stegnuto i napeto; imaju loše držanje, pogrbljenost; i kod njih hormoni stresa smanjuju sposobnost imunog sistema da se bori protiv virusa i drugih infekcija, tako da deca imaju veće šanse da se razbole.

Intelektualne posledice uključuju: smanjenu koncentraciju, sposobnost učenja i pamćenja; nedostatak motivacije za rad ili učenje; isključivo fokusiranje na nastavu uz zanemarivanje vannastavnih aktivnosti; neredovno pohađanje nastave i izostajanje iz škole; prelazak u drugu školu; emocionalne teškoće koje ometaju učenje; introvertnost i neaktivnost na času; skrivanje potreba za pomoći u učenju; nerazvijanje svih potencijala darovite dece kao posledica straha da iskažu svoje znanje; strah od grupnog rada; strah od svake povratne

informacije, čak iako je konstruktivna; nastavnici ne uočavaju da su im potrebne dodatna pomoć ili dodatne aktivnosti.

Kada je reč o posledicama u oblasti *socijalnog razvoja deteta*, uočeno je da kod žrtava vršnjačkog nasilja: nasilje ometa razvoj socijalnih veština, a za decu sa lošim socijalnim veštinama je verovatno da će biti zlostavljana; deca koja nisu direktno uključena u nasilje se najčešće osećaju neprijatno u blizini zadirktivane, napete dece i odbacuju ih; neke žrtve ostaju čvrsto vezane za jednog prijatelja, koga slepo slušaju da bi održali prijateljstvo; neka deca idu za popularnom grupom, smatrajući da je bolje biti zlostavljan od strane popularne dece nego se družiti sa drugom odbačenom decom; najčešće su odbačena od strane druge dece; mnoge žrtve se družu sa decom koja imaju nerazvijene socijalne veštine, koja su na dnu socijalne lestvice i koja ne mogu da im pruže podršku u slučaju viktimizacije; njih poslednje biraju za grupne projekte, igre i sl.; nemaju socijalni život u slobodnom vremenu; mogu da se osećaju bezbedno kod kuće ili sa nekim odabranim prijateljima, ali se boje nasilja van tih „sigurnih“ utočišta; neke žrtve se plaše da će ponovo biti povređene i prekidaju prijateljstva, postaju stidljivi učenici koji napuštaju školovanje ili koji su socijalno izolovani; mogu imati probleme u iniciranju prijateljstava, jer im nedostaju potrebne socijalne veštine za to, i sl.

Kada je reč o *emocionalnim/psihološkim posledicama* vršnjačkog nasilja u školi, Fild ukazuje da se kao takve mogu javiti: telesna napetost usled emocionalne uznemirenosti, koja za posledicu ima opadanje drugih telesnih funkcija; visok nivo straha i anksioznosti; izražena frustriranost, bes; odmazda koja vodi ulozi nasilnika/žrtve; premeštanje agresivnosti kroz njeno usmeravanje na druge, nedužne osobe; osećaj zbunjenosti, nemoći; introvernost; poricanje; depresija, i sl. Kao *psihološke posledice* dugotrajne izloženosti intenzivnom nasilju i reakcije tela putem lučenja i nagomilavanja kortizola, hormona stresa, kod žrtava se javlja: odbijanje da idu u školu i školska fobija, stidljivost i socijalna fobija; posttraumatski stresni poremećaj, naučena bespomoćnost, depresija, suicidalne tendencije, samoubistvo i ubistvo.

Pol je značajna varijabla u pogledu efekta nasilja. Naime, utvrđeno je da su introvertno ponašanje, somatske tegobe, agresija i depresija koje nastaju kao posledica vršnjačkog nasilja izraženije kod osoba ženskog pola nego kod muškaraca (Baldry, 2004; Rigby, 2002, 2003, 2007). Direktno nasilje drugih putem udaraca, pretnji ili nazivanja pogrđnim imenima nije značajan prediktor lošeg mentalnog i somatskog zdravlja mladih, dok indirektno nasilje (širenje

glasina ili namerno nerazgovaranje sa nekim) značajno predviđa anksioznost i depresiju, kao i introvertna ponašanja (Baldry, 2004).

Posledice nasilja kod žrtava mogu se osećati *i u odraslom dobu*. One se pre svega odnose na nemogućnost uspostavljanja adekvatnih socijalnih odnosa u odraslom dobu, smanjene mogućnosti uspeha u karijeri usled nedovoljne razvijenosti raspoloživih individualnih potencijala, zlostavljanje na radnom mestu i sl. (Field, 2007).

Utvrđeno je da se i *nasilnici* suočavaju sa čitavim nizom problema koji su povezani sa njihovim nasilničkim ponašanjem. To su problemi kao što su: *kriminalitet* (Conn, 2004; Elliott, 2002b; Griffin and Gross, 2004; Glew et al., 2008; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Marsh et al., 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Smokowski and Holland Kopasz, 2005); *delinkvencija* (Gordon Murphy, 2009; Rigby, 2002, 2007); *partnersko nasilje*, u kome su oni počinioci (Gordon Murphy, 2009; Rivers, Duncan and Besag, 2007); *vršnjačka odbačenost* (Field, 2007; Marini et al., 2006; Marsh et al., 2004); *nisko školsko postignuće* (Field, 2007; Marsh et al., 2004); *depresija* (Baldry, 2004; Field, 2007; Marsh et al., 2004; Rigby, 2007); *anksioznost* (Baldry, 2004; Field, 2007); *bolesti zavisnosti (alkoholizam, droga i sl.)* (Gordon Murphy, 2009); *apsentizam* (Field, 2007; Rigby, 2002); *averzija prema školi* (Field, 2007; Rigby, 2002); *suicidalne misli* (Field, 2007; Rigby, 2002); *loše fizičko zdravlje (nasilnici/žrtve)* (Baldry, 2004; Elliott, 2002a; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002), i dr.

Za nasilnike je, takođe, utvrđeno da imaju *nisko samopoštovanje* (Nishina, 2004; O'Moore, 2002), naročito za *nasilnike/žrtve*. Deca školskog uzrasta koja su nasilnici/žrtve najčešće imaju nisko samopoštovanje i znatno jače osećanje neadekvatnosti u pogledu bihevioralnog, intelektualnog i socijalnog statusa u školi, fizičkog izgleda, anksioznosti, popularnosti i prihvaćenosti od dece koja nisu nasilnici (O'Moore, 2002).

Međutim, ne slažu se svi oko toga. Neki autori smatraju da nasilnici nemaju nisko, već visoko samopoštovanje. Salmivali (Salmivalli, 1998, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002) je, na primer, dovela u pitanje interpretaciju načina merenja samopoštovanja u prethodnim istraživanjima, praveći razliku između „zdravog“ i „nezdravog“ visokog samopoštovanja. Zdrave *mere samopoštovanja* ne samo da se odnose na pozitivno mišljenje o sebi, već i na prihvatanje drugih, prosocijalno ponašanje i dobru prilagođenost. Nasuprot tome, *nezdravo visoko*

samopoštovanje (ili *defanzivni egoizam*) ukazuje na nerealna verovanja o sopstvenoj superiornosti koja kada su dovedena u pitanje od strane vršnjaka vode ka neadekvatnom ponašanju u vidu upućivanja pretnji drugima i antisocijalnog i agresivnog ponašanja. Salmivali je otkrila da je za učenike koji su zlostavljali druge bilo znatno verovatnije da će biti ocenjeni, od strane sebe i drugih, kao *defanzivne egoiste*.

Iako nasilnici mogu biti popularni u školi, mnogi od njih imaju problema da veruju drugima i da se istinski zbliže sa ljudima – i, kao rezultat toga, oni imaju *malo dugotrajnih prijateljstava*. Deca koja nastavljaju da se nasilno ponašaju u srednjoj školi najčešće se druže samo sa drugim nasilnicima (Gordon Murphy, 2009). Nasilnici koji izostaju iz škole najčešće osećaju dosadu u školi i nastoje da traže razonodu van škole (Rigby, 2002). Posledice koje nasilnici doživljavaju *u odraslom dobu* su: agresivno ponašanje, krivične presude, zloupotreba alkohola, problemi oko brige o deci (nepodobnost, lišavanje starateljstva i sl.); problemi zapošljavanja, razvod braka, psihijatrijski poremećaj i sl. (Pearce, 2002).

Potencijalne negativne posledice povezane sa nasiljem mogu se javiti i kod *posmatrača* (dece koja nisu direktno uključena u nasilje). Odnose se na negativnu percepciju školske klime, što je zauzvrat povezano sa smanjenim angažovanjem u školi (Astor, Benbenishty, Zeira and Vinokur, 2002, Dupper and Meyer-Adams, 2002, prema Nishina, 2004). Prisustvovanje vršnjačkom nasilju u školi je, takođe, povezano sa povećanjem svakodnevnog osećanja anksioznosti i averzije prema školi (Nishina and Juvonen, 2003, prema Nishina, 2004). Dakle, čak i kada učenici nisu direktno uključeni u nasilje, oni mogu biti pod njegovim negativnim uticajem u smislu da ono može ometati proces učenja. Škole sa visokom učestalošću vršnjačke viktimizacije mogu stoga imati učenike koji su manje motivisani, slabije su koncentracije u školi i skloniji izostajanju iz škole.

Škole u kojima se nasilje često javlja imaju sledeće karakteristike: „(a) učenici se osećaju nesigurno u školi, (b) postoji osećaj nepripadanja i nepovezanosti u školskoj zajednici, (c) postoji nepoverenje među učenicima, (d) dolazi do formiranja formalnih i neformalnih bandi kao sredstva za podsticanje nasilja ili zaštite grupe od nasilja, (e) pravni postupci koje protiv škole preduzimaju učenici i roditelji, (f) nizak ugled škole u zajednici, (g) niska motivisanost školskog osoblja i veći stres na poslu, i (h) loša obrazovna klima“ (Glover, Cartwright and Gleeson, 1998, Hoover and Oliver, 1996, prema Marsh et al., 2004: 67).

2. SPECIFIČNOSTI PROUČAVANJA VRŠNJAČKOG NASILJA KAO GRUPNOG FENOMENA

2.1. Odlike socijalne interakcije dece u odeljenju

Školsko odeljenje je veoma važna mala grupa ne samo sa aspekta socijalizacije pojedinca, već i za razumevanje aktuelnog ponašanja deteta. „Sva su deca u toku više godina, obično osam a često i više godina, u istom školskom odeljenju. Tako su dugo vremena članovi jedne male grupe u kojoj su svi u stalnoj neposrednoj interakciji, u kojoj svaki učenik stiče i ima određeni položaj i status, gde postoji intenzivan i trajan uzajamni uticaj i gde se formiraju mnoge norme ponašanja, neke snažnije po svom dejstvu i od normi usvojenih u porodici” (Rot, 2006: 60).

Kada je reč o samom terminu *socijalna interakcija* treba istaći da je to veoma širok pojam. „U načelu, odnosi se na sve vrste zbivanja ili procesa koji se odvijaju unutar neke socijalne situacije, između delova nekog socijalnog sistema, između socijalnih sistema koji deluju u okvirima zajedničkog socijalnog prostora” (Havelka, 2008: 11). Primenjeno na koncept odeljenja, socijalna interakcija podrazumeva sva dešavanja ili procese koji se javljaju kako između učenika kao pojedinaca, između pojedinačnog učenika i neke podgrupe u okviru odeljenja, kao i između podgrupa koje postoje u učeničkim odeljenjima. Socijalna interakcija je po pravilu usmerena na određene ciljeve, ali ostvarivanje ili neostvarivanje tih ciljeva nisu jedini njeni efekti. Postupci učesnika utiču jedni na druge. Vršnjaci, stoga, imaju ključnu ulogu u oblikovanju ponašanja dece, a ovaj proces oblikovanja zavisi od individualnih karakteristika dece, karakteristika vršnjaka sa kojima deca najčešće stupaju u interakciju, dužine trajanja interakcije i sl. (Hanish et al., 2008).

Značaj vršnjaka za razvoj pojedinca ističu mnogi autori (npr. Besag, 2006a; Opačić, 1995; Popadić, 2009; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Osim na ponašanje, „grupa vršnjaka značajno utiče na to koje će vrednosti dete nastojati da ostvari, deluje na njegovo nastojanje za nezavisnošću i samostalnošću, kao i na formiranje mnogobrojnih i ličnih, a posebno socijalnih stavova“ (Rot, 2008: 130). Svaki učenik ima potrebu za prihvatanjem od strane drugih, za uključivanjem u odeljenski kolektiv i za samopotvrđivanjem među vršnjacima.

Vršnjaci nastoje da postave jasne standarde ponašanja u međusobnoj socijalnoj interakciji. Takvi standardi često su u suprotnosti sa shvatanjima i normama roditelja i drugih odraslih osoba. Zbog mnogo veće važnosti odobravanja ili neodobravanja od strane vršnjaka nego odobravanja ili neodobravanja od strane roditelja, često se dešava da se zahtevi i očekivanja koje postavljaju roditelji podređuju zahtevima koje postavlja grupa vršnjaka. Ustanovljeno je da shvatanja vršnjaka imaju najizrazitiji uticaj od 13 do 19 godina, kada se najčešće mladi ljudi razlikuju u mnogim svojim stavovima od svojih roditelja (Rot, 2008).

Nesumljivo je da vršnjački odnosi ostvaruju značajan uticaj na socioemocionalni i kognitivni razvoj pojedinca. Sa socioemocionalnog aspekta, vršnjaci su značajni i za razvoj i usavršavanje socijalnih veština pojedinca. Deca tokom interakcije sa vršnjacima – kroz pravljenje kompromisa, pregovaranje, praćenje reakcija drugih – uče vrlo važne socijalne veštine koje verovatno ne bi bila u prilici da nauče kroz interakcije sa odraslima. Pozitivni vršnjački odnosi koji se zasnivaju na uzajamnosti i uzvratnosti su važni i za razvoj empatije, odnosno sposobnosti stavljanja na tuđe mesto (što predstavlja jedan od preduslova razvoja moralnog mišljenja) (Spasenović, 2008).

Ali treba naglasiti da je odnos između socijalnih veština i vršnjačke prihvaćenosti prevashodno dvosmeran odnos. Na to ukazuje činjenica da se ne samo kvantitet, već i kvalitet vršnjačkih odnosa koje ostvaruju prihvaćena deca, razlikuje od prirode socijalnih odnosa neprihvaćene dece. Nedostatak socijalnih veština i ispoljavanje nepoželjnih oblika ponašanja često dovode do toga da pojedinac biva odbačen od strane vršnjaka. Takav pojedinac imaće manje mogućnosti da kroz uvežbavanje unapređuje sopstvene komunikacijske i bihevioralne veštine. Odbačen i socijalno nekompetentan učenik ponekad nailazi i na odbacivanje od strane nastavnika, što može dovesti do različitog ponašanja nastavnika prema tom učeniku i nižih očekivanja koje prema njemu ima. Zbog toga, socijalno kompetentno ponašanje predstavlja jedan od uslova ostvarivanja pozitivnih vršnjačkih odnosa i vršnjačke prihvaćenosti, ali i bliskost sa vršnjacima doprinosi razvijanju socijalne kompetentnosti učenika (Spasenović, 2008).

Sa kognitivnog aspekta gledano, utvrđeno je da vršnjačka prihvaćenost i sa njom povezan osećaj sigurnosti predstavljaju važnu osnovu razvoja i napredovanja svakog pojedinca (Mitchell, 1996) i da doprinose podsticanju kognitivnog razvoja i postizanju školskog uspeha učenika (Spasenović, 2008).

Od svih vršnjačkih grupa u stručnoj literaturi je najviše razmatrana upravo adolescentska grupa. Adolescentska grupa predstavlja malu grupu koju čine tri do sedam, a ponekad i više članova, između 12 i 18 (a po nekima i između 12 i 23) godina. Kao posebnu vrstu male grupe, adolescentsku grupu karakteriše nekoliko obeležja (Rot, 2006):

1. Karakteriše je nepostojanje posebnih grupnih zadataka i ciljeva, ali postojanje zajedničke aktivnosti. Zajedničke aktivnosti u adolescentskoj grupi obuhvataju, pre svega zabavu adolescenata, njihov način korišćenja slobodnog vremena (zajedničke izlaske na ples, na izlet, u lokale, u bioskope, slušanje ploča i dr.).

2. Kao i većina grupa adolescentske grupe se, takođe, formiraju radi zadovoljenja određenih potreba i želja. Potrebe koje adolescentska grupa zadovoljava su, pre svega, sledeće: za afilijacijom, za afektivnom vezanošću, za kontaktom sa pripadnicima suprotnog pola, za zauzimanjem stava prema raznim društvenim pitanjima, za snalaženjem u različitim međuljudskim odnosima. Kada je reč o željama, važan podsticaj uključivanja u adolescentske grupe jeste želja za oslobađanjem od roditeljske zavisnosti, težnja za samostalnošću i ličnim identitetom. Treba napomenuti da se u adolescenciji resursi koji postoje među decom i čijem prisvajanju ona teže, pre svega, odnose na pristup heteroseksualnim odnosima, gde su oni koji su na vrhu socijalne hijerarhije poželjniji i imaju veće mogućnosti u pogledu izbora partnera i zabavljanja (Besag, 2006a; Pellegrini and Long, 2008; Vernooij, 1996).

3. Adolescentne grupe se obrazuju na osnovu uzajamne privlačnosti članova. Uspostavljene veze su čvrste. Često, makar za određeni period, čvršće nego što su to veze sa porodicom. Prijateljske veze koje se stvaraju u adolescentskim grupama intimnije su i dublje nego što su to prijateljske veze koje se stvaraju u kasnijim razdobljima života (Rot, 2006).

4. U adolescentskim grupama postoji karakteristična struktura odnosa. Karakteristika odnosa u adolescentskoj grupi je postojanje podgrupa. Ako u grupi ima članova oba pola, često parovi mladića i devojaka predstavljaju podgrupe (Rot, 2006).

5. Izražena karakteristika adolescentskih grupa je i veoma očigledno konformiranje normama grupe, a istovremeno izrazit i rigidan antikonformizam u odnosu na norme odraslih. Pod konformiranjem se podrazumeva „spremnost da se prihvati mišljenje i gledanje drugih, uglednih i autoritativnih, osoba i, pre svega, grupa kojima pojedinac pripada – a da za takvo prihvatanje nema racionalnih razloga niti da postoji prisila da se to učini” (Rot, 2008: 291). Konformiranje je veoma izraženo u stavovima koje adolescenti imaju.

Grupe unutar odeljenja se razlikuju u pogledu toga kako su interno organizovane. Neke grupe su hijerarhijski strukturirane, na principu moći, sa jednim liderom, malim brojem njegovih pomoćnika i mnogo sledbenika koji imaju niže nivoe socijalnog statusa. Druge grupe su ravnopravnije i manje diferencirane po statusu (Rodkin, 2008).

Činjenice da neki članovi grupe imaju u statusnoj strukturi viši a neki niži status utiče na njihovo ponašanje. Zauzimanje višeg ili nižeg statusa utiče na uzajamne odnose i na pojedine oblike grupnog ponašanja, posebno na konformiranje i komuniciranje u grupi, na stavove prema sebi, drugima i prema raznim pojavama (Rot, 2006).

Članovi koji zauzimaju viši status u grupi nastoje da zadrže svoj povlašćeni položaj, pri čemu koriste razne postupke da bi to ostvarili. Uočeno je da dominantni pojedinci koriste i agresiju i prosocijalno ponašanje za uspostavljanje i održavanje sopstvenog statusa među vršnjacima. Agresivne strategije se često koriste u početnim fazama formiranja odnosa dominacije, kao što je slučaj kada pojedinci pređu u novu školu. Nakon inicijalnog prelaska, dominantni pojedinci koriste prosocijalnije i kooperativnije strategije da bi stekli pristalice i da bi se pomirili sa onima sa kojima su prethodno bili u sukobu u procesu borbe za zauzimanje višeg socijalnog statusa među vršnjacima (Ljungberg, Westlund and Forsberg, 1999, Pellegrini and Bartini, 2001, prema Pellegrini and Long, 2008).

Oni sa nižim statusom mogu na različite načine da reaguju na svoj socijalni status. Takvi pojedinci mogu nastojati da povećaju svoj status unutar grupe kroz vezivanje za one sa višim statusom, kroz identifikaciju i isticanje bliskosti sa njima. Ali pojedinci sa nižim statusom mogu da reaguju prema osobama sa višim statusom i sasvim suprotno. Oni mogu da poriču vrednost takvih članova grupe, da osporavaju njihovo pravo na status koji zauzimaju, da kritikuju i omalovažavaju njihove postupke, tj. da imaju i na različite načine manifestuju negativne stavove prema članovima grupe koji imaju visok status (Rot, 2006). Često se takav negativan odnos prema članovima sa visokim statusom javlja zbog neuspelog pokušaja da se nelagodnost i nezadovoljstvo zbog vlastitog niskog statusa otkloni vezivanjem za osobe sa višim statusom.

Kada je reč o organizaciji grupe, često se kao dve osnovne opšte odlike grupe navode: grupne norme i grupna struktura (Rot, 2006). Konkretna struktura i konkretne norme su bitna obeležja određene grupe po kojima se ona razlikuje od drugih.

Grupne norme obuhvataju shvatanja ili pravila ponašanja o tome: „1) kako treba da funkcioniše grupa kao celina; 2) kako treba da postupaju članovi grupe na raznim položajima

osvarujući grupne zadatke, i 3) sva pravila ponašanja koja su prihvatili članovi grupe” (Rot, 2006: 252). One predstavljaju prihvaćena pravila ponašanja karakteristična za članove određene grupe. Grupne norme značajno utiču na ponašanje članova grupe, pre svega zato što predstavljaju prihvaćena pravila ponašanja, oblike ponašanja koje članovi grupe po svojoj volji i odluci upražnjavaju.

Grupna struktura se prevashodno odnosi na hijerarhiju socijalnih statusa članova grupe, postojanje ili nepostojanje podgrupa unutar grupe kao celine, njihov sastav i broj članova, međusobne odnose između podgrupa i sl.

Kada je reč o grupisanju dece u odeljenju treba napomenuti da školsko odeljenje predstavlja veštačku tvorevinu koja je stvorena jednostavnim razvrstavanjem dece u nju. Stoga je prirodno da unutar te grupe dođe do formiranja određenih podgrupa zasnovanih, pre svega, na zajedničkim potrebama, interesovanjima i ciljevima pojedinaca.

Interakcija između učenika se, najpre, javlja na individualnom nivou. Kasnije dolazi do formiranja podgrupa zasnovanih na ličnim afinitetima i interesovanjima. U odeljenjima u kojima su podgrupe razvijene, sa jasnim granicama, pored interakcije između pojedinaca unutar odeljenja javlja se i interakcija između grupa. Ovakve prijateljske grupe nazivaju se *klikama* (Popadić, 2009; Rot, 2006). Klike su „vrlo homogene, s izraženim grupnim identitetom kod članova, s jakim zahtevom ka konformiranju, i manje-više su zatvorene prema učenicima koji im ne pripadaju. One su za dete jedan od mikro-sistema koji ga i štiti i obavezuje. Najugroženije je dete koje ostane mimo postojećih grupa” (Popadić, 2009: 151). Status klike se prepoznaje po mestu koje zauzima u hijerarhiji čitave grupe. U odeljenju može postojati više od jedne klike, što zavisi od opsega interesovanja, zrelosti i lojalnosti članova klike (Besag, 2006a).

U slučajevima kad dete ne bude prihvaćeno od strane drugova iz odeljenja ono će verovatno tražiti grupe vršnjaka van odeljenja, i to, pre svega, takve grupe u kojima se nalaze pojedinci koji imaju teškoće slične njegovim. To su po pravilu grupe kojima pripadaju i drugi pojedinci koji imaju slične probleme u ponašanju (Rot, 2008; Spasenović, 2008; Shin, 2010).

U pogledu školskog nasilja, „klike sastavljene od agresivnih učenika predstavljaju male škole nasilja u kojima članovi međusobnim ugledanjem uče agresivni repertoar i nagrađuju jedni druge. Sem toga, one ojačavaju nasilnika pružajući mu podršku i zaštitu ili mu se aktivno priključuju u napadu. Čak i kad se u nekom nasilnom postupku naizgled radi o jednom nasilniku,

njegov postupak može biti učinjen „u ime grupe”, a čak i da je samostalan, on je moćan onoliko koliko je moćna klika kojoj pripada i koja ga štiti” (Popadić, 2009: 152).

Uočeno je da postoji tendencija klika da, povremeno, potvrđuju svoju dominaciju kroz identifikovanje jedne mete prema kojoj se posebno grubo postupa, što predstavlja svojevrsno upozorenje drugima da ne pokušavaju da ospore postojeći socijalni sistem u odeljenju (Beane, 2008; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Identifikovanje usamljenih meta za takvo potvrđivanje statusa grupe doprinosi daljem zbližavanju članova klike, jačajući sličnost svakog pojedinca sa drugim članovima. Pritom, najčešće se kao meta ove agresije javlja jedan od odbačenih učenika. Dakle, uticaj klike prevazilazi neposrednu vršnjačku grupu i ima značajne efekte na odnose u čitavom odeljenju (Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Klike su ekskluzivnije od grupa, imaju specifične kriterijume za članstvo, krutije granice, hijerarhijsku strukturu i dominantnog lidera (Alder and Alder 1995, prema Besag, 2006a). Lider klike i drugi članovi koriste taktiku zastrašivanja u nastojanju da održe ili poboljšaju svoju poziciju u grupi i da kontrolišu ponašanje i stavove drugih. Strategije koje klike koriste su: „korišćenje tehnika kojima se ističe isključivi karakter, a samim tim i poželjnost, klike; namerno dodvoravanje pojedinacima kako bi oni napustili svoje uobičajene prijateljske grupe, ostali izolovani i samim tim više zavisili od klike; okretanje jedne osobe protiv druge pomoću otvorenog podsmeha i podrugivanja; isticanje niskog statusa pojedinaca koji su van grupe; naizmenično dodvoravanje i ismevanje pojedinaca unutar grupe; pozivanje članova da zadirkuju ili ismevaju druge; stigmatiziranje određenog pojedinca i njegovo odbacivanje; proterivanje nekoga iz klike“ (Adler and Adler, 1995, prema Thompson, Arora and Sharp, 2002: 33).

Treba napomenuti da na prirodu vršnjačkih odnosa u školi, osim karakteristika same dece, karakteristika porodica iz kojih deca dolaze i vrednosnog sistema koji vlada u njima, utiče i kulturni kontekst u kome se škola nalazi (Spasenović, 2008). Osim toga, utvrđeno je da obrasci dečjih socijalnih interakcije variraju ne samo u zavisnosti od opštih kulturnih konfiguracija, već i s obzirom na lokalne zajednice i druge lokalne faktore. Zbog toga je važno u razmatranju vršnjačkih odnosa dece u školi imati u vidu širi socijalni kontekst u kome ona odrastaju (Frenes, 2004).

2.2. Pristup nasilju kao grupnom fenomenu

Kada je reč o proučavanju nasilja u školi, istorijski gledano, može se uočiti nekoliko promena fokusa istraživača u ovoj oblasti (Popadić, 2009). Na početku empirijskog istraživanja agresivnosti i nasilja kao njene podvrste pristupilo se proučavanju osobina ličnosti i faktora koji doprinose pojavi nasilničkog ponašanja, odnosno karakteristika dece koja su nasilnici. Nakon toga je fokus istraživanja proširen na proučavanje ne samo nasilnika, već i žrtve. Sledeći korak u razvoju ove oblasti predstavljalo je paralelno, a ne odvojeno proučavanje nasilnika i žrtava, odnosno proučavanje njihove interakcije kao svojevrsnog odnosa.

Danas preovlađuju shvatanja o nasilju kao grupnom procesu u kome većina dece ima neku ulogu (Beane, 2008; Collins, 2008; Gini, 2006a, 2006b; Gini et al., 2008a; Gini et al., 2008b; Huitsing and Veenstra, 2012; Kärnä et al., 2010; Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Nishina, 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Randall, 1997; Rigby, 2007; Robinson and Maines, 2008; Rodkin, 2008; Salmivalli, 2001a, 2010; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Isaacs, 2005; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011; Sutton and Smith, 1999; Tani et al., 2003). U pristupu nasilju kao grupnom fenomenu ističe se, pre svega, važnost koju deca koja nisu direktno uključena u nasilje (tzv. posmatrača) imaju u procesu vršnjačkog nasilja. „Sve u svemu, kao što se pokazalo da se nasilje može bolje razumeti ako se proučavanje nasilnika i žrtve dopuni proučavanjem *interakcije* između njih, isto tako se pokazuje da se interakcija između nasilnika i žrtve može razumeti tek ako se posmatra u širem kontekstu, kao deo *grupne dinamike*” (Popadić, 2009: 142).

Kada se nasilje posmatra kao grupni proces takvo tumačenje ukazuje na to da ono ne utiče samo na one koji su direktno uključeni (*nasilnike, žrtve, nasilnike/žrtve*), već i na neuključene učenike (*posmatrača*). Nasilje se odigrava u prisustvu posmatrača ili oni o epizodi nasilja bivaju naknadno obavešteni. S druge strane, utvrđeno je da ponašanje posmatrača u situacijama vršnjačkog nasilja značajno utiče na učestalost nasilničkog ponašanja (Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011). Članovi grupe (u ovom slučaju učenici školskog odeljenja), vođeni različitim osobinama ličnosti, emocijama, stavovima i motivacijom, zauzimaju različite uloge u procesu nasilja.

Da nasilje nije samo problem učenika direktno uključenih u situaciju govori i činjenica da ono i te kako utiče na svedoke nasilja i ostale učenike. Stoga, ono posredno utiče i na posmatrača, stvarajući klimu straha i neizvesnosti. Kako Popadić (2009: 159) navodi „svedoci nasilja izloženi su „sekundarnoj viktimizaciji” jer je nasilje i za njih stresan doživljaj i poruka da tako nešto i njima može lako da se dogodi. Sekundarna viktimizacija, kojom se inače faktički povećava broj žrtava u odnosu na onaj dobijen standardnim upitnicima koji registruju samo neposredne žrtve nasilja, ima i svoje emocionalne posledice”.

Pored direktnog uticaja na žrtve, neadekvatno ponašanje nasilnika može se odraziti, po principima socijalnog učenja i na ponašanje ostalih članova grupe. Na koji način će ponašanje nasilnika uticati na ostalu decu zavisiće od toga da li je ono praćeno pozitivnim ili negativnim posledicama (u smislu kažnjavanja ili nagrađivanja nasilnika za nasilničko ponašanje). Na osnovu posledica takvog ponašanja ostala deca zaključivaće da li je nasilničko ponašanje prihvatljivo i poželjno ili nije. Upravo od članova grupe zavisiće kakve će biti socijalne posledice nasilja. Takođe, grupni karakter školskog nasilja i zasnovanost na socijalnim relacijama posebno su bitni kod forme nasilja kada grupa učenika maltretira jednog učenika (Popadić, 2009).

DeRosier i saradnici (DeRosier et al., 1994, prema Randall, 1997) su utvrdili da podržavajuća grupna dinamika postaje osnovni razlog za trajanje nasilja. Oni su primetili da vršnjaci podstiču nasilje dodeljivanjem reputacija koje efikasno zadržavaju i žrtve i nasilnike u svojim ulogama. Dakle, ako deca imaju negativna očekivanja od deteta koje je žrtva, oni negativno deluju na to dete, što dovodi do njegove povratne negativne reakcije, i na taj način se stvara samoispunjenje i kružna kauzalnost. Dokazi ukazuju na to da bez obzira na to šta žrtve rade, čak i ako promene svoje ponašanje na bolje, njihovi vršnjaci retko primećuju te promene i nastavljaju da prema njima reaguju na stereotipan način. Oni uglavnom ostaju trajno uvučeni u ulogu žrtve u okviru grupne dinamike.

Vršnjačka viktimizacija može imati više različitih socijalnih funkcija, kojima se može objasniti zašto je nasilje toliko učestalo među mladima školskog uzrasta: „(1) potreba da se uspostavi hijerarhija i održava socijalni poredak u grupi (što može objasniti unutargrupno nasilje) i (2) potreba da se napravi razlika između onih „u –grupi“ i „van grupe“ i da se podstiču osećanja povezanosti među članovima grupe (čime se može objasniti vršnjačka viktimizacija između pripadnika različitih socijalnih grupa)” (Nishina, 2004).

Posmatrajući nasilje kao grupni proces Fild (Field, 2007) ukazuje da se nasilno ponašanje može odrediti kao svojevrsna igra u kojoj neka deca sistematski zloupotrebljavaju svoju moć. Nasilnici na početku svake godine tragaju za odgovarajućim žrtvama. „Igra nasilja može trajati duže vreme, ponekad godinama, sa istim igračima, ili se žrtva može suočiti sa nizom nasilnika. Neka deca su uvek na meti, a druga su serijski nasilnici. Neka deca se prebacuju iz uloge žrtve u ulogu nasilnika i obrnuto, u zavisnosti od situacije. Nasilnik se može dobro ponašati u učionici, ali isključivati drugu decu na školskom dvorištu. Nasilnik može biti prijatelj ili neko unutar socijalne grupe žrtve. Grupa može pozvati žrtvu da im se pridruži, udaljavajući je od pravih prijatelja, a zatim je odbaciti. U nekim slučajevima nijedan igrač ne uživa u ovoj surovoj igri, ali ne znaju kako da je promene, zaustave ili se sklone iz nje. Neki ne shvataju da su nasilnici. Bez obzira na svesnu ili nesvesnu nameru, oni mogu ozbiljno da naude drugima i da izazovu značajne posledice“ (Field, 2007: 21-22). Ova autorka ukazuje da nasilje kao igru karakterišu sledeća pravila:

1) *Nasilnicima je potrebna neadekvatna reakcija žrtve* da bi nastavili sa njenim zlostavljanjem.

2) Nasilje je *igranje igre* u kojoj se razvija svojevrsna povezanost između nasilnika i žrtve, pri čemu se njihova ponašanja međusobno podstiču.

3) *Pretvaranje da se nasilje ne dešava*. Većina dece ima potrebu da pripada grupi, tako da je negativna pažnja bolja nego nikakva pažnja. U ovoj igri, žrtva oseća dužnost, iz straha ili favorizovanja, da brani i štiti nasilnika. Neke žrtve više vole da budu zlostavljane od strane popularne dece nego da se druže sa odbačenom decom. One time omogućavaju nasilniku da nastavi ispoljavanje svojih destruktivnih oblika ponašanja.

4) *Olakšavanje nasilniku*. Nekada žrtva zaista olakšava nasilniku da odmah identifikuje njenu osetljivost. Tada nasilnik svesno i lako izaziva željenu reakciju.

5) *Nasilnici vole izolovane žrtve*. Mnoge žrtve su socijalno povučene, imaju socijalne poteškoće, izolovane su i nemaju mrežu socijalne podrške. Njihovi vršnjaci ne mogu da ih zaštite, jer nisu bliski sa njima, ne znaju kako da im pomognu ili se plaše odmazde nasilnika.

6) *Svedoci imaju moć*. Deca koja prisustvuju situacijama nasilja omogućavaju nasilniku da zlostavlja žrtvu i da time potvrđuje svoju socijalnu moć. Nasuprot tome, ukoliko se vršnjaci suprotstavljaju nasilniku i osporavaju njegovo ponašanje, oni doprinose prestanku dalje viktimizacije žrtve.

Kada se ima u vidu ko je izvršilac nasilja, a ko meta, u pogledu vršnjačkog nasilja u školi možemo razlikovati sledeće situacije (Rigby, 2002):

1) *Individualni izvršilac/individualna meta*

Nasilje se najčešće javlja između pojedinaca u ulogama nasilnika i žrtve (tzv. nasilni odnos).

2) *Grupa izvršilaca/individualne mete*

Pored nasilja između pojedinaca, nasilje može biti usmereno od strane grupe u odeljenju prema pojedincima. U tom pogledu, treba razlikovati male grupe, grupe srednje veličine i velike grupe.

Male grupe se najčešće sastoje od samo dva pojedinca koji se obično ohrabruju i međusobno podstiču u svojim odnosima sa drugima. Takve male grupe mogu unaokolo tragati za drugima nad kojima mogu da dominiraju i koje mogu da ismevaju bez ozbiljnih posledica po napadače. Jedan od članova male grupe može da deluje kao lider. Uloga drugog člana koji pomaže lideru se u velikoj meri ogleda u tome da je prisutan i da podstiče aktivnijeg partnera. Povremeno, nasilje podstiče lider koji može da izabere potencijalnu žrtvu i ubedi članove svoje male grupe da, pojedinačno ili kao grupa, zlostavljaju tu osobu.

Grupa srednje veličine može biti nešto veća (oko četiri do deset članova), prilično kohezivna, angažovana u nizu socijalnih aktivnosti pored nasilja. Za ovu grupu, nasilje se verovatno doživljava kao zabava u kojoj njeni članovi učestvuju u različitom stepenu. Žrtva može da bude izabrana zato što neadekvatno reaguje na nasilje ili zato što je neko ko na neki način iritira grupu. U tom slučaju se nasilje doživljava kao način „osvete“. Ponekad je žrtva bivši član grupe.

Velika grupa. Ona uključuje sve ili gotovo sve, koji su u kontaktu sa osobom koja je meta ponovljenih napada. Meta najčešće ima status odbačenog pojedinca. Viktimizacija koja je u jednom trenutku u punom jeku postaje automatska, neka vrsta refleksne akcije. U tom slučaju viktimizacija odbačenih pojedinaca doprinosi jačanju grupnog identiteta članova grupe.

3) *Individualni izvršilac/grupna meta*

Veoma dominantna osoba može ponekad zlostavljati grupu.

4) *Grupa izvršilaca/grupna meta*

Grupe mogu da variraju u pogledu veličini i kohezivnosti. Recimo, možemo imati članove sportskog tima koji nastoje da zlostavljaju pripadnike drugog tima, na koje gledaju sa

prezirom. Takve sportske timove može odlikovati visok nivo solidarnosti. U nekim školama deca iz starijih razreda mogu ponekad sistematski da uznemiravaju decu mlađih razreda; deca u jednoj etničkoj grupi mogu da nastoje da zlostavljaju one u drugoj. U ovom drugom slučaju, obično se očekuje da je većina ili većinska grupa dominantna. Ali nije uvek tako. Manjinska grupa, sa nacionalnim poreklom ili kulturnom pripadnosti u kojima je nasilje uobičajeno, ponekad teroriše većinu.

U UNICEF-ovom istraživanju u okviru projekta „Škola bez nasilja”, 40% dece koja su bila izložena maltretiranju rekla su da ih je maltretirao jedan učenik. Njih 46% je bilo maltretirano od strane 2–3 učenika, a njih 14% od strane veće grupe. Treba imati u vidu da rezultati navedenog istraživanja ukazuju na to da ne smemo zaključiti da su, tamo gde je bilo više nasilnika, oni nastupali kao grupa, ali ni da oni koji su pojedinačno maltretirali nisu to radili podržani ili ohrabreni grupom. Međutim, dobijeni podaci govore u prilog činjenici da se nasilje u našim školama u značajnoj meri javlja kao grupni fenomen (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014).

U odnosu između nasilnika i žrtve treba razlikovati nasilni postupak od nasilnog odnosa (Lee, 2004; Rigby, 2002). *Nasilni postupak* se odnosi na to da se nasilje odvija jednokratno ili veoma retko i ne može se govoriti o postojanju trajnog odnosa. Ipak, žrtva biva povređena, što je i bila namera nasilnika. Kada se nasilno ponašanje nasilnika prema žrtvi i neadekvatna reakcija žrtve ponavljaju, traju izvesno vreme, dolazi do uspostavljanja *nasilnog odnosa*. Nasilje započinje kada se dete doživljava kao relativno slabo i ranjivo na napade drugih. Moćnije dete ili grupa dece odlučuju da se okome na potencijalne žrtve i da ih podvrgnu različitim oblicima zlostavljanja. Druga deca mogu da se priključe nasilju. Ako je žrtva pasivna, ne pruža otpor ili pruža neadekvatan otpor, nasilje se može dalje nastaviti i tada dolazi do uspostavljanja svojevrsnog nasilnog odnosa nasilnika prema žrtvi, uz uzajamno podsticanje takvog ponašanja.

Takav nasilnički odnos je socijalni odnos i pod uticajem je socijalne dinamike neposredne vršnjačke grupe, šire vršnjačke grupe, sistema i procedura u okviru škole, kao i etike i običaja zajednice (Thompson, Arora and Sharp, 2002). Škola, putem dodeljivanja istih položaja, traženja istih odgovora, davanja istih interpretacija i postavljanja istih normi za sve učenike, kao i očekivanja istog ponašanja od svih učenika, doprinosi ustaljivanju uloga nasilnika i žrtve, tako što učenicima dodeljuje fiksirane položaje i uloge i podstiče ih (gotovo primorava) da svakodnevno „uče” i učvršćuju svoje uloge nasilnika ili žrtve (Popadić, 2009).

Osim same organizacije i načina funkcionisanja škole, deca koja nisu direktno uključena u nasilje (posmatrači) mogu svojim ponašanjem doprineti formiranju takvog nasilnog odnosa između nasilnika i žrtve. Putem podsticanja nasilnika od strane posmatrača koji im pružaju *direktnu* (priključuju mu se u nasilju ili ga ohrabruju da nastavi) ili *indirektnu podršku* (kroz nereagovanje, nepomaganje žrtvi i pasivno posmatranje nasilja) doprinosi se ustaljivanju takvog ponašanja.

Ukoliko u odeljenju postoji *norma nasilničkog ponašanja*, izvesno je da će se deca ponašati u skladu sa takvom vladajućom normom (Burns et al., 2008; Kärnä et al., 2010; Popadić, 2009; Rigby, 2002; Salmivalli and Voeten, 2004). Učenici će se u tom slučaju osećati „primoranim” da se nasilno ponašaju prema vršnjacima iz odeljenja i da ne nastoje da odbrane žrtve. Takvim odeljenjskim normama se mogu objasniti razlike koje su u istraživanjima uočene između različitih odeljenja iste škole u pogledu učestalosti nasilničkog ponašanja.

Grupe učenika često usvajaju neformalnu hijerarhijsku socijalnu strukturu unutar odeljelja, pri čemu dva ili tri učenika imaju moć nad grupom i dominiraju nad odeljenjem. Učenici nastoje da zadobiju društvenu moć i, na taj način, praktikuju moć nad drugima. Održavanje strukture je u interesu većine, koji se plaše da sami ne postanu odbačeni i zlostavljani od strane grupe (Lee, 2004). Nasilje se dešava kada postoji veliki broj dece koja čine agresivnu podgrupu, na čelu sa detetom koje pokušava da postigne i održi dominaciju i status unutar cele grupe. Nasilniku je potrebna mala grupa bliskih pristalica, poput pomagača i onih bliskih prijatelja koje nastoji da impresionira, ali će mu, takođe, biti od koristi da impresionira veću publiku, da je uplaši i zastraši (Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Pored odeljenskih normi kojima se podstiče nasilje, utvrđeno je da *vršnjačka odbačenost* u značajnoj meri doprinosi viktimizaciji deteta (Kärnä et al., 2010; Salmivalli and Isaacs, 2005). Takva deca predstavljaju lake mete koje niko neće nastojati da zaštiti. S druge strane, takvo dete doprinosi učvršćivanju članstva u grupi ostale dece putem njegovog okarakterisanja i tretiranja od strane ostalih kao onoga ko nije član, ko je izvan grupe (Robinson and Maines, 2008).

Kada se razmotri kako deca koja su nasilnici i posmatrači posmatraju nasilničko ponašanje može se uočiti da ona neka ponašanja ne svrstavaju u nasilje, već ih doživljavaju kao igru ili jednostavno zadirkivanje (Teräsahjo and Salmivalli, 2003). Kao nasilje ih doživljava sama žrtva, s obzirom na to da je ona objekat takvih ponašanja i da joj vremenom mogu zasmetati (Hsi-Sheng and Jonson-Reid, 2011). Pored razlike koja postoji u pogledu

tumačenja/netumačenja nekog postupka kao nasilničkog, treba istaći da deca na drugačije načine definišu nasilje od istraživača (Popadić, 2009; Rigby, 2002). To ne znači da istraživač treba da u istraživanju bude ograničen definicijom dece, već je treba uzeti u obzir pri proučavanju vršnjačkog nasilja.

Nasilje kao oblik interakcije u grupi najčešće se vezuje za odeljenje kao primarnu školsku grupu u kojoj se dešava. Nasilnik jeste najčešće iz istog odeljenja, ali to nije uvek pravilo. U istraživanju „Škola bez nasilja” ustanovljeno je da je nasilje u znatno većoj meri dolazilo van matičnog odeljenja. Pokazalo se da je jedna četvrtina žrtava bila izložena samo napadu nekog iz istog odeljenja, nešto više od trećine samo napadima učenika iz drugih odeljenja, a nešto više od trećine napadima dece i iz svog i iz drugih odeljenja. Učenici su bili izloženi nasilju čak i učenika koji nisu pohađali datu školu. Jedna trećina dece koja su doživela nasilje ukazala je na to da su nasilnici bili učenici druge škole (Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Ipak, mi ćemo se u našem radu prevashodno baviti nasiljem koje se odvija unutar učionice, odnosno na nivou odeljenja.

Ukratko, ukoliko bi se nasilju pristupilo samo sa aspekta proučavanja karakteristika i odnosa pojedinaca označenih kao nasilnici i žrtve, ne bi se u potpunosti mogla razumeti suština nasilja. Kada se proučavanju ovog problema pristupa isključivo sa individualnog aspekta zanemaruje se vršnjački kontekst u kome se ono javlja, a koji ima i te kako značajnu ulogu u procesu vršnjačkog nasilja. Stoga je važno u istraživanjima, pored razumevanja uloge nasilnika i žrtve, nastojati da se razumeju i objasne uloge koje deca koja nisu direktno uključena u nasilje imaju u procesu uspostavljanja i održavanja nasilnog odnosa između pojedinaca. Razumevanje uloga posmatrača može biti od značaja i za napore prevencije i intervencije. Ukoliko se preventivne i interventne mere i aktivnosti usmere isključivo na nasilnike i/ili žrtve, uz zanemarivanje karakteristika i ponašanja dece u različitim podulogama u okviru uloge posmatrača, ne mogu se očekivati značajniji i dugotrajniji efekti takvih mera i aktivnosti.

2.3. Teorija o učesničkim ulogama u vršnjačkom nasilju

Kada se nasilje u školi posmatra iz perspektive grupnog procesa u njemu možemo razlikovati određene uloge u kojima se učenici mogu naći. Pritom, uloga učenika u nasilju određuje se na osnovu sklonosti da u nizu situacija reaguje na određeni način (Popadić, 2009). Učenici koji su direktno uključeni u nasilje mogu imati bilo koju od sledeće tri uloge. Oni mogu biti: *nasilnici* koji manifestuju negativne postupke prema vršnjacima; *žrtve* koje su meta negativnih akcija počinjenih od strane vršnjaka, i *nasilnici/žrtve*, koji viktimiziraju vršnjake u određenim situacijama i koji su i sami viktimizirani od strane vršnjaka u drugim situacijama (Griffin and Gross, 2004; Glew et al., 2008; Ma et al., 2009a; Olweus, 1998).

Pored pojedinaca direktno uključenih u nasilje ostale članove grupe možemo okarakterisati kao one u ulozi *posmatrača*, pri čemu, deca koja su u ulozi posmatrača mogu sasvim različito reagovati na opaženo nasilje, odnosno unutar ove grupe mogu se uočiti izvesne podgrupe (asistenti, podstrekači, autsajderi i branioci). Ove uloge naglašavaju značaj socijalnog konteksta u situacijama nasilja: ne samo da su nasilnik i žrtva uključeni, već i ostali vršnjaci imaju važne uloge u razvoju situacije nasilja (Belacchi and Farina, 2010; Craig and Pepler, 1995; Longe and Frydenberg, 2005; Ma et al., 2009a; Popadić, 2009; Robinson and Maines, 2008; Salmivalli, 1999, 2001a, 2001b, 2010). Ostali vršnjaci su stalni svedoci situacija nasilja i svojim ponašanjem u ovakvim situacijama pokazuju kakav stav imaju prema tome što se dešava. To, bez sumnje, ima efekte na ishod epizoda nasilja (Salmivalli, 1999). Nasilnici će nastojati da zlostavljaju drugu decu ukoliko uvide da je nasilje prihvatljivo, da se odobrava od strane vršnjaka i da se isplati (donosi izvesne koristi nasilniku u vidu socijalnog statusa u vršnjačkoj grupi, divljenja drugih, materijalne koristi i sl.) (Rigby, 2003).

U okviru grupe učenika koji su posmatrači u situacijama nasilja može se naći neko ko aktivno pomaže nasilniku u njegovim neprijateljskim postupcima (*asistent*) ili neko ko se jednostavno vezuje za nasilnika i podstiče njegove agresivne postupke (*podstrekač*). S druge strane, u tim situacijama takođe može da bude neko ko aktivno staje na stranu žrtve (*branilac*). Konačno, neko bi mogao stajati po strani i ne učestvovati u situaciji (*autsajder*) (Salmivalli, 2001a). Dakle, posmatrači mogu da imaju precizne uloge u raspirivanju ili smirivanju postupaka nasilnika. Oni uglavnom nisu pasivni posmatrači, već stvarni učesnici, sa različitim nivoima angažovanja u pružanju podrške ili nasilniku ili žrtvi. Sličnu tipologiju predložili su i Olweus i

saradnici koji, osim nasilnika i žrtava, u situacijama nasilja razlikuju i *sledbenike* (one koji se pridružuju nasilniku), *podržavaoce* (pružaju podršku ali ne uzimaju učešće), *pasivne podržavaoce* (dopada im se ono što se događa ali ne pokazuju otvorenu podršku), *neuključene posmatrače*, *potencijalne zaštitnike* (ne odobravaju nasilje ali ništa ne preduzimaju) i *zaštitnike* (Olweus, Limber and Mihalic, 1999, prema Popadić, 2009). Dakle, grupa pasivnih nasilnika može po svoj prilici biti prilično izdiferencirana, pa može obuhvatati nesigurne i strašljive učenike (Olweus, 1998).

Koristeći teorijski pristup nasilju kao grupnom fenomenu Salmivali je sa saradnicima (Salmivalli et al., 1996) sprovedla istraživanje na uzorku od 573 učenika šestog razreda (286 devojčica i 287 dečaka), uzrasta od 12-13 godina iz Finske i navela ih da procene koliko svakom detetu u njihovom odeljenju, uključujući i sebe, odgovara 50 opisa ponašanja koji se odnose na situacije nasilja. Istraživanjem je obuhvaćeno 23 odeljenja iz 11 škola. Istraživanje je imalo za cilj da se odredi učesnička uloga za svakog učenika i da se utvrdi da li postoji povezanost između uloge u nasilju koja se određuje putem samoprocene ponašanja u situacijama nasilja, socijalne prihvaćenosti i socijalne odbačenosti, i svakog od pet sociometrijskih statusa (popularan, odbačen, zanemaren, kontroverzan i prosečan). Dajući ispitanicima 50 bihevioralnih opisa, istraživači su na osnovu rezultat istraživanja uspeli da izdvoje sledećih šest subskala koje opisuju različite uloge učesnika u nasilnim situacijama: nasilnik kolovođa, pomoćnik nasilnika, podstrekač nasilnika, branilac žrtve, autsajder i žrtva. *Nasilnik kolovođa* ima aktivnu ulogu u iniciranju nasilja. *Asistent* nasilnika je aktivan u procesu nasilja, ali je više u ulozi sledbenika nasilnika koji je kolovođa. *Podstrekač* se ponaša na načine koji podstiču nasilničko ponašanje. Podstrekači manifestuju takve oblike ponašanja poput smeha, dolaženja da posmatraju nasilje i ostajanja tokom situacije nasilja u svojstvu „publike“ nasilniku. *Branilac žrtve* preduzima postupke kojima nastoji da zaštiti žrtvu i pruži joj pomoć, kao i da obeshrabri nasilnika da nastavi sa nasiljem. *Autsajder* ne čini ništa i drži se podalje od situacije nasilja. *Žrtva* je pojedinac koji je zlostavljan. On je svrstan u ovu kategoriju samo ako je imenovan od strane najmanje jedne trećine istopolnih vršnjaka iz odeljenja.

Salmivali i saradnici su u ovom istraživanju uspeli da za 87% učenika odrede učesničke uloge, što govori u prilog ideji da je većina dece direktno ili indirektno uključena u situacije nasilja koje se dešavaju u njihovim školama. Utvrđena je sledeća distribucija učesničkih uloga u okviru proučavanog uzorka: *nasilnici* 8,2%, *žrtve* 11,7%, *asistenti* 6,8%, *podstrekači* 19,5%,

branioci žrtve 17,3%, i *autsajderi* 23,7 %. U ispitivanom uzorku 12,7% učenika nema jasno definisanu ulogu u procesu nasilja (*no role*).

Saton i Smit (Sutton and Smith, 1999) su koristili skraćenu, adaptiranu verziju Skale učesničkih uloga (Participant role scale) autora Salmivali i sar. (Salmivalli et al., 1996) kroz primenu intervju sa decom uzrasta od 7 do 10 godina u Engleskoj i došli do sličnih rezultata. Učenici su za svaki pročitani opis mogli da navedu vršnjake koji se ponašaju na opisani način, a mogli su da navedu i sebe. Zanimljivo je da su otkrili da deca u slučaju primene samoprocena nastoje da umanje svoje aktivno učešće u nasilju i naglašavaju svoje aktivnosti u odbrani žrtava, kao i ulogu autsajdera u situaciji nasilja. Autori su ustanovili da učesničke uloge mogu biti dodeljene za 84,5% dece iz ukupnog uzorka, pri čemu je 18,1% u ulozi *žrtve*, 14,0% *nasilnika*, 5,7% *podstrekača*, 7,3% *asistenata*, 27,5% *branilaca*, 11,9% *autsajdera* i 15,5% *bez uloge*. Pored toga, oni su otkrili da je 5,7% *žrtava* imalo sekundarnu ulogu *nasilnika*, a 8,0% *nasilnika* je imalo sekundarnu ulogu *žrtve*.

Prisutno je i drugačije klasifikovanje učesničkih uloga učenika u vršnjačkom nasilju. Na primer, autorka Frost (Frost, 2002), na drugačiji način klasifikuje uloge koje učenici mogu imati. Ona smatra da treba razlikovati sledeće učesničke uloge:

1) *Mudrice*. To su deca koja svojim stavom, ponašanjem i razmišljanjem uspevaju da se zaštite od nasilja. Ona su uglavnom inteligentna, prosocijalno orijentisana i prihvaćena od strane vršnjaka.

2) *Autasajderi*. To su deca koja su neključena u grupnu dinamiku odeljenja i ostaju po strani u situacijama nasilja. Najčešće imaju kontroverzan sociometrijski status.

3) *Žrtve*. Žrtve su deca niskog sociometrijskog statusa, nedovoljno prihvaćena od strane vršnjaka, niskog samopouzdanja, negiraju da su viktimizirana, neadekvatno reaguju na nasilje i sl.

4) *Nasilnici*. Neki nasilnici su poštovani od strane vršnjaka, ali ih se deca plaše, neki imaju fizičke ili druge veštine kojima se drugi dive, neki su odbačeni od vršnjačke grupe i druže se sa drugim nasilnicima. Drugi nasilnici imaju nisko samopoštovanje, ali nastoje da to kompenzuju kroz zlostavljanje drugih.

5) *Tajni nasilnici*. Ponašanje koje manifestuju pred odraslima je potpuno u suprotnosti sa ponašanjem prema vršnjacima. Ostavljaju utisak da su lideri u odeljenju – najpopularnija deca u odeljenju. U stvari, oni su najdominantniji pojedinci u odeljenju.

Kada je reč o postojanosti određenih uloga učenika u nasilju istraživanjem je utvrđena umerena doslednost u ulogama koje su učesnici zauzimali, pri čemu su se ispoljile izvesne polne razlike. U istraživanju koje su sproveli Salmivalli, Lappalainen i Lagerspec (Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998) proučavana je stabilnost uloga učesnika u situacijama nasilja tokom dvogodišnjeg perioda na uzorku od 189 učenika osmog razreda (93 devojčica i 96 dečaka) iz 17 školskih odeljenja u Finskoj. Pored proučavanja stabilnosti učesničkih uloga, istraživan je uticaj socijalne sredine na ponašanje adolescenata (meren putem utvrđivanja socijalne mreže pojedinca). Upoređivana je, najpre, postojanost socijalnog ponašanja grupe adolescenata koji su prešli u novo odeljenje sa ponašanjem učenika koji nisu menjali odeljenje. Zatim, sprovedene su regresione analize u kojima je ponašanje vršnjaka korišćeno kao mogući prediktor socijalnog ponašanja adolescenata, uz prethodno ponašanje adolescenata iz šestog razreda. Istraživanjem je utvrđeno da je distribucija učesničkih uloga merena u šestom i osmom razredu sledeća: za ulogu *žrtve* 10,5% (u šestom) i 4,7% (u osmom), za *nasilnike* 7,9% i 9,9%, za *asistente* 6,3% i 12,6%, za *podstrekače* 17,3% i 16,2%, za *branioca* 17,3% i 20,4%, za *autsajdere* 25,7% i 29,8%, i za kategoriju *bez uloge* 15,2% i 6,3%. Između ostalog, uočeno je da je procenat *žrtava* znatno smanjen, ali nisu utvrđeni slični rezultati kada je reč o procentu *nasilnika*, kao ni *asistenata* nasilniku, dok kojih je došlo do neznatnog povećanja. Procenat *podstrekača* je ostao približno isti, dok je više učenika sa ulogama *autsajdera* i *branioca* u osmom razredu. Generalno gledano, rezultati su pokazali da postoji umerena doslednost u učesničkim ulogama koje su učenici zauzimali.

Utvrđeno je da postoje izvesne polne razlike u pogledu stabilnosti uloga u nasilju, pri čemu je pojava nasilništva pokazala veću stabilnost kod dečaka nego kod devojčica. Devojčice, ali ne i dečaci, su pokazali doslednost u nastojanju da brane zlostavljane žrtve. Pokazalo se da je naročito među devojčicama, ponašanje vršnjaka iz odeljenja u mnogim slučajevima čak i bolji prediktor submisivnog ponašanja devojčica u situacijama nasilja u osmom razredu, nego što je to njihovo prethodno ponašanje. Odnosno, ponašanje devojčica je više pod uticajem vršnjaka i karakteristika trenutne socijalne situacije, nego ponašanje dečaka, u smislu da devojčica može zauzeti ulogu nasilnika u jednoj situaciji i neku drugu ulogu u drugoj situaciji.

Osim toga, utvrđeno je da postoje polne razlike u pogledu samih uloga u nasilju (Gini, 2006b; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997). Dečaci se češće nalaze u ulogama *nasilnika*, kao i *asistenata* ili *podstrekača* nasilnika, dok je za devojčice mnogo

tipičnije da se ponašaju kao *branioci* žrtve ili da se povuku iz situacija nasilja (tzv. *outsajderi*). Takvi nalazi, koji se odnose na povezanost pola i uloge u nasilju potvrđeni su i u istraživanjima koje su sproveli Marš i saradnici (Marsh et al., 2004), Kreg i Pepler (Craig and Pepler, 1995), O'Konel, Pepler i Kreg (O'Connell, Pepler and Craig, 1999), kao i Oltof i saradnici (Olthof et al., 2011). Rezultati istraživanja O'Konela, Peplera i Krega (O'Connell, Pepler and Craig, 1999) pokazuju da u situacijama nasilja, generalno gledano, vršnjaci provode 53,9% svog vremena podstičući nasilnike putem pasivnog posmatranja, 20,7% svog vremena aktivno modeluju nasilnike i 25,4% vremena intervenišu u korist žrtve. Marš i saradnici (Marsh et al., 2004) i O'Konel, Pepler i Kreg (O'Connell, Pepler and Craig, 1999) su takođe utvrdili da zalaganje za žrtvu opada sa uzrastom učenika, dok se učestalost aktivnog i naročito pasivnog podsticanja nasilnika povećava sa uzrastom školske dece.

U istraživanju Marša i saradnika (Marsh et al., 2004) je, takođe, ispitivan način na koji se deca koja su nasilnici i žrtve najčešće ponašaju kada prisustvuju nasilju nad drugom decom. Učenici koji su nasilnici u situacijama kada je neko drugi nasilan najčešće aktivno ili pasivno podstiču nasilničko ponašanje te druge dece. Za njih je manje verovatno da ignorišu situaciju nasilja, a posebna je retkost da brane žrtve. Takođe je utvrđeno da žrtve u situacijama nasilja nad drugom decom najčešće aktivno ili pasivno podstiču nasilnika.

Uočeno je, takođe, da je uloga učenika u nasilju povezana sa njihovim sociometrijskim statusom (Caravita, Di Blasio and Salmivalli, 2009; Salmivalli et al., 1996), pri čemu su opet utvrđene izvesne polne razlike. Imajući u vidu pet sociometrijskih statusa (popularni, odbačeni, kontroverzni, prosečni, zanemareni), uočeno je da žrtve oba pola najčešće imaju status odbačenih (niske skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti, visoke skorove u pogledu vršnjačke odbačenosti), kao i muški nasilnici, ženski podstrekači i ženski asistenti (Salmivalli et al., 1996). Asistenti muškog pola najčešće imaju prosečan sociometrijski status. Ženski nasilnici najčešće imaju kontroverzni sociometrijski status (visoke skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti i vršnjačke odbačenosti). Podstrekači muškog pola, kao i branioci oba pola, najčešće imaju status popularnih (visoke skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti, niske skorove u pogledu vršnjačke odbačenosti). Učenici oba pola koji se u situacijama vršnjačkog nasilja nalaze u ulozi outsajdera najčešće imaju sociometrijski status zanemarenih (niske skorove u pogledu vršnjačke prihvaćenosti, niske skorove u pogledu vršnjačke odbačenosti).

Do sličnih rezultata došli su i Olthof i saradnici (Olthof et al., 2011). Polazeći sa stanovišta teorije socijalne dominacije, oni su želeli da ispituju da li je nasilje strateško ponašanje čiji je cilj sticanje ili održavanje društvene dominacije. Ispitano je 1129 holandske dece uzrasta od 9 do 12 godina, koji su klasifikovani u pogledu njihove uloge u nasilju i u pogledu njihovog korišćenja ka dominaciji orijentisanih prisilnih i prosocijalnih strategija. Utvrđeno je da su, za razliku od nenasilne dece, deca koja su sklona nasilničkom ponašanju (*nasilnici, asistenti, podstrekači*) često *bistrateški orijentisana* u smislu da koriste i prinudne i prosocijalne strategije i da su takođe socijalno dominantna. Socijalna dominacija obuhvata visoku kontrolu resursa i popularnost pojedinca. *Nasilnici* izražavaju veću želju da budu dominantni od *asistenata* i *podstrekača* i imaju veći pristup resursima. Za razliku od nasilnika, *žrtve* imaju izuzetno nisku kontrolu nad resursima i nisku popularnost među vršnjacima. Među nenasilnom decom, oni koji su težili da *pomognu žrtvama* su bili najčešće socijalno dominantni, ali *žrtve* i *austajderi* nisu. Bez obzira na to što su *branioci* bili relativno često prosocijalni, nalazi takođe ukazuju da mnogi branioci primenjuju i druge strategije u socijalnom ponašanju. Pored toga, *branioci* imaju veću kontrolu nad resursima i vršnjaci ih doživljavaju kao popularnije od druge dece. Međutim, oni ne izražavaju snažnu želju da budu dominantni. *Autsajderi* najčešće ne koriste prisilne socijalne strategije, ali ne koriste ni prosocijalne strategije. Pored niske kontrole nad resursima i niske popularnosti, *autsajderi*, takođe, ne nastoje da budu socijalno dominantni. Oni jednostavno ne ulaze u kompeticiju za dominacijom. Generalno, autori smatraju da podaci podržavaju tvrdnju da je nasilje ka dominaciji orijentisano strateško ponašanje (Olthof et al., 2011).

Zanimljivo je pomenuti i istraživanje koje su realizovali Salmivali, Hutunen i Lagerspec (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997). Istraživanje je imalo za cilj da se, pored određivanja učesničke uloge u nasilju za svakog učesnika u istraživanju, ispituju karakteristike socijalnih mreža učenika iz odeljenja kako bi se ustanovilo da li se pojedinci sa istim ili komplementarnim učesničkim ulogama međusobno druže. Uzorak je činilo 459 učenika šestog razreda (218 devojčica i 241 dečak), uzrasta od 11-12 godina iz Finske. Rezultati pokazuju da se deca koja se ponašaju na isti ili komplementarne načine u situacijama nasilja međusobno druže, odnosno da je ponašanje pojedinca uslovljeno ulogama u nasilju koje njegovi prijatelji zauzimaju. Pokazalo se i da *nasilnici, asistenti* i *podstrekači* pripadaju širim socijalnim mrežama u poređenju sa *braniocima, autsajderima* i *žrtvama*. Deca sklona nasilničkom ponašanju (*nasilnici, asistenti, podstrekači*) se međusobno druže. *Branioci* žrtava i *autsajderi* se često

međusobno povezuju. Za *žrtve* je najverovatnije da će biti van svih socijalnih mreža, ali kada su u nekoj mreži, oni je dele sa *braniocima*, *autsajderima* i drugim *žrtvama*. Štaviše, pokazalo se da kod devojčica nije neuobičajeno da *nasilnik* i *žrtva* budu deo iste vršnjačke mreže. Takav nalaz se tumači razlikama u pogledu oblika nasilja koji je karakterističan za žensku decu (indirektno nasilje) i karakteristika prijateljstava među devojčicama.

Dakle, čini se da je u savremenoj literaturi iz oblasti vršnjačkog nasilja odavno prevaziđen stav da je nasilje dijadni proces koji se tiče isključivo *nasilnika* i/ili *žrtve*. Danas preovladava shvatanje da ostali učenici iz odeljenja, tzv. *posmatrači*, takođe, imaju važnu ulogu u procesu nasilja. Štaviše, smatra se da oni imaju presudnu ulogu u pogledu toga da li će se nasilje zaustaviti ili će se formirati tzv. nasilni odnos između *nasilnika* i *žrtve*. Prihvatajući takav stav, u podnaslovima koji slede nastojaćemo da ukažemo na specifičnosti svake od učesničkih uloga u vršnjačkom nasilju koje su od značaja za razumevanje nalaza našeg empirijskog istraživanja.

2.3.1. Uloga nasilnika

Nasilnici su, po pravilu, pojedinci sa specifičnim karakteristikama u odnosu na druge učenike u odeljenju (Eisenbraun, 2007; Espelage and Swearer, 2003; Gumpel and Sutherland, 2010; Ma, Stewin and Mah, 2001; Menesini et al., 1997; McEvoy and Welker, 2000; Olweus, 1998; Popadić, 2009; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Schwartz, 2000). Ipak, među decom koja se nasilno ponašaju mogu postojati značajne razlike u pogledu njihovih osobina i načina ponašanja. Stoga svako opisivanje tipičnog nasilnika treba shvatiti uslovno i uvek treba polaziti od proučavanja konkretnog pojedinca. Ipak, mogu se izdvojiti neke osobine i ponašanja koja odlikuju mnoge ili, pak, samo neke nasilnike, a mogu biti korisni pokazatelji prosvetnim radnicima i roditeljima. Mogući znaci da je jedan ili više učenika *nasilnik*, prema Olweusu (Olweus, 1998: 65-66) su:

- „zadirkuju na neugodan način, podruguju se, zastrašuju, prete, grde, rugaju se, ismevaju, zaposedaju, guraju, gađaju, udaraju i oštećuju svojinu ostalih učenika, itd. Oni mogu ispoljavati takvo ponašanje prema mnogim učenicima, ali biraju uglavnom slabije i relativno bespomoćne učenike kao svoje mete. Uz to, mnogi nasilnici podstiču neke od svojih prijatelja da rade „prljav posao“ dok oni sami ostaju u pozadini;

- često su telesno snažniji od svojih drugova u razredu, a pre svega od svojih žrtava; mogu biti istog uzrasta ili nešto stariji od svojih žrtava; fizički su uspešni u igrama, sportovima i borbama;

- imaju snažnu potrebu za prevlašću i podčinjavanjem ostalih učenika, žele se potvrditi snagom i pretnjama i sprovoditi svoju volju, vole se hvaliti stvarnom ili zamišljenom nadmoći nad ostalim učenicima;

- nagle su ćudi, razdražljivi, impulsivni i teško podnose neuspeh, otežano se prilagođavaju pravilima i teško podnose zabrane i odlaganja, nastoje varanjem postići svoj cilj,

- uopšteno su prkosni, drski i agresivni prema odraslima pa mogu i njih zastrašivati, vešto se izvlače izgovorima iz „teških situacija“,

- smatraju ih tvrdokornim i okrutnim, slabo saosećaju sa zlostavljanim učenicima,

- nisu strašljivi ili nesigurni pa imaju uglavnom povoljan sud o sebi,

- uglavnom se na ranom uzrastu odaju ostalim vidovima antisocijalnog ponašanja, uključujući krađu, vandalizam i opijanje, upadaju u „loše društvo“,

- mogu biti prosečno, iznad ili ispod proseka omiljeni među učenicima iz odeljenja, ali često dobijaju podršku barem malog broja vršnjaka;

- s obzirom na školski uspeh, u osnovnoj školi mogu biti prosečni, iznad ili ispod proseka, dok u srednjoj školi dobijaju niže ocene pa razvijaju negativno mišljenje prema školi“.

Rivers, Dankan i Besidž (Rivers, Duncan and Besag, 2007) ukazuju na sledeće emocionalne i bihevioralne indikatore koji roditeljima mogu da ukazuju da njihovo dete može da biti nasilnik: promene u prijateljskim grupama (naročito gubitak prijateljstva grupe); izražavanje nezadovoljstva prema školi i nastavnicima; želja za isticanjem pred drugima; posedovanje stvari ili predmeta koje nije mogao kupiti bez roditeljskog znanja; neobjašnjivi izlivi besa; lako ga je isprovocirati; ne pokazuje spremnost da uradi domaći zadatak; udara ili pokušava da dominira nad mlađom braćom i sestrama, i sl.

Nastavnici koji sumnjaju da je učenik nasilnik trebalo bi da obrate pažnju na sledeće pokazatelje: prkosan kontakt očima kada ponašanje nasilnika osujećuje nastavnik; doprinose remećenju reda u učionici; otimaju, grabe ili uzimaju stvari koje pripadaju ili ih koriste drugi učenici; udaraju i guraju druge učenike; ignorišu zahteve nastavnika da slušaju ili da prestanu da pričaju; pokazuju nespornost da se u potpunosti uključe u odeljenjske ili grupne aktivnosti; ismevaju druge učenike, dok oni govore; pokazuju nemarnost za školske i domaće zadatke (Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Kada je reč o samopouzdanju nasilnika, njih obično odlikuje neosnovano visok nivo samopouzdanja (Rigby, 2002, 2007; Robinson and Maines, 2008). Ipak, treba napomenuti da su nalazi istraživanja u tom pogledu nekonzistentni. Neki autori tvrde na nasilnici, zapravo, pate od niskog samopouzdanja koje nastoje da kompenzuju svojim manifestovanjem socijalne moći nad žrtvama kroz nasilničko ponašanje (Shariff, 2009).

Nasilnike odlikuje pozitivniji stav o nasilju i korišćenju nasilnih sredstava u poređenju sa ostalim učenicima (Kowalski, Limber and Agatston, 2008). Oni imaju poteškoća u poštovanju pravila (Gordon Murphy, 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008: 29). Nasilnike karakteriše i nizak nivo kooperativnosti (Rigby, 2002, 2007). Njima je hronično dosadno u školi, zbog čega mogu na nasilje gledati kao na sredstvo da život učine zanimljivijim (Rigby, 2002, 2003).

Nalazi dosadašnjih istraživanja nejasni su i kontradiktorni u pogledu socijalnog statusa ovih učenika (Gumpel and Sutherland, 2010; Popadić, 2009; Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Takva deca, zbog svog neprilagođenog ponašanja, često bivaju neprihvaćena i odbačena od strane vršnjaka ili prihvaćena u okviru grupe sastavljene od druge agresivne dece (Collins, 2008; Hanish et al., 2008; Neal, 2010; Rigby, 2002; Rodkin, 2008). Međutim, agresivni učenici mogu biti i popularni među vršnjacima (Collins, 2008; Elliott, 2002a; Hanish et al., 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Lowenstein, 2002a; Robinson and Maines, 2008; Rodkin, 2008). Smatra se da su nasilnici popularni jer sa njima nastoje da se druže druga deca koja na taj način žele da sebe zaštite od toga da i sama postanu žrtve ili zato što misle da nasilnik ima visok socijalni status.

Socijalni status nasilnika se menja sa uzrastom. Nasilnici su često popularni, posebno u osnovnoj i početnim razredima srednje škole. Iako njihova popularnost može oslabiti u kasnijim srednjoškolskim godinama, ne opada toliko nisko do nivoa socijalnog statusa žrtava nasilja (Lee, 2004; Randall, 1997).

Među autorima u ovoj oblasti postoji stav da socijalni status nasilnih učenika u značajnoj meri zavisi od vladajućih socijalnih normi u odeljenju (Estell et al., 2008; Rodkin, 2008). Ukoliko se kao odeljenska norma javlja prihvatanje i odobravanje nasilja kao obrasca interpersonalnih odnosa među učenicima nasilnici će u takvim odeljenjima imati visok socijalni status. Nasuprot tome, ako se nasilje smatra neprihvatljivim oblikom ponašanja nasilnici će imati nizak socijalni status u odeljenju i biće prihvaćeni i cenjeni samo od strane malog broja istomišljenika.

Socijalni status nasilnika zavisi i od vrste nasilja koju on koristi (Kuppens et al., 2008; Orue and Calvete, 2011). Naime, uočeno je da relacionala agresija, koja je karakterističnija za devojčice ali se javlja i kod dečaka (naročito na starijim uzrastima), može biti sredstvo postizanja i održavanja visokog socijalnog statusa među vršnjacima. Sa druge strane, korišćenje relacionalne agresije zahteva izvestan status u grupi da bi takva agresija imala efekta. Visok socijalni status može olakšati pojedincu upotrebu relacionalne agresije zbog socijalne moći i uticaja koji takav status sa sobom nosi. Takođe, relacionala agresija može biti uspešna strategija samo ukoliko je osoba koja je koristi socijalno vešta, u suprotnom će za posledicu imati smanjenje popularnosti (Popadić, 2009). Dečaci koji ispoljavaju otvoreno agresivno ponašanje bivaju odbačeni od strane nekih vršnjaka istog pola, ali su prihvaćeni od strane drugih, tj. imaju kontroverzni sociometrijski status (Orue and Calvete, 2011).

Hazler i saradnici (Hazler, Carney, Green, Powell, and Jolly, prema Sanders, 2004) su intervjuisali 14 stručnjaka iz oblasti nasilja u nastojanju da odrede koje od 70 karakteristika su najtipičnije za nasilnike i žrtve. Najčešće karakteristike nasilnika koje su navedene od strane eksperata u ovoj oblasti su: kontrolišu druge putem verbalnih pretnji i fizičkih postupaka; imaju izraženu iritabilnost i lako pribegavaju upotrebi sile pre drugih; imaju nizak nivo empatije za žrtve; često su izloženi modelima agresivnog ponašanja; hronično ispoljavaju agresivnost; neprimereno pripisuju neprijateljsku nameru postupcima drugih; ljutiti su i osvetnički nastrojeni; njihovi roditelji neadekvatno modeluju socijalne veštine; verovatno će imati kontakt sa agresivnim grupama pojedinaca; izazivaju ogorčenost i frustraciju u vršnjačkoj grupi; i manifestuju opsesivne ili rigidne postupke u svom ponašanju; roditelji neadekvatno modeluju konstruktivno rešavanje problema; vide agresiju kao jedini način da sačuvaju pozitivnu sliku o sebi; izloženi su nekonzistentnim disciplinskim postupcima kod kuće; misle da je fizička snaga važna za održavanje osećaja moći ili kontrole; fokusiraju se na negativne misli; imaju mnogo više porodičnih problema nego što je uobičajeno; njihovi roditelji često ne znaju gde im se deca nalaze; žrtve su fizičkog i emocionalnog zlostavljanja u porodici.

Neki nasilnici deluju u grupama ili uz podršku grupa, dok se drugi angažuju u nasilju kao izolovani pojedinci (Rigby, 2002). Li (Lee, 2004) ukazuje na razliku između *agresivnog nasilnika* i *agresivnog deteta*, pri čemu kod agresivnog nasilnika postoji svesna namera da se nekome naudi, dok kod agresivnog deteta to nije slučaj. Njegova agresivnost je impulsivne prirode i nasumičnog, promenljivog karaktera u pogledu izbora žrtve.

Eliot (Elliott, 2002a) smatra da se sva deca u nekim situacijama ispolje nasilničko ponašanje, ali da samo mali broj učenika usvoji takav obrazac socijalnog ponašanja kao stalan. Ona ove druge pojedince naziva *hroničnim nasilnicima* i smatra da samo mali broj učenika to i postane.

Pirs (Pearce, 2002) pravi razliku između agresivnih, anksioznih i pasivnih nasilnika. *Agresivnog nasilnika* karakterišu sledeće osobine: nasilje smatra opravdanim; agresivan je prema svakoj osobi, bez obzira na njen autoritet; ima lošu kontrolu impulsa; ima želju za dominacijom; poseduje fizičku i emocionalnu snagu; ima nedostatak empatije; ima visoko samopoštovanje. Nasuprot agresivnom nasilniku, *anksiozni nasilnik* je obično veoma uznemiren i za njega su karakteristične sledeće osobine: anksioznost i agresivnost; nisko samopoštovanje; nesigurnost i usamljenost; izabiranje „nepodobnih“ žrtava (npr. moćnijih od njega); izazivanje napada drugih

nasilnika; emocionalna nestabilnost. *Pasivni nasilnici* su ona deca koja su okupljena oko agresivnog nasilnika. Oni su uključeni u nasilje delom da bi sebe zaštitili, a delom da bi imali status pripadnosti grupi. Pasivni nasilnici se mogu opisati kao pojedinci: nad kojima je jednostavno dominirati; pasivni su i lako ih je navesti na antisocijalno ponašanje; nisu naročito agresivni; imaju empatiju za osećanja drugih; osećaju krivicu posle nasilja (Pearce, 2002). Ovako opisani, *agresivni nasilnici* bi bili *nasilnici kolovođe*, *anksiozni nasilnici* bi bili *nasilnici/žrtve*, *pasivni nasilnici* su u stvari oni pojedinci koji su *asistenti* i *podstrekači nasilnika*.

2.3.2. Uloge žrtve i nasilnika/žrtve

Najčešće se u literaturi pravi razlika između pasivnih žrtava i provokativnih žrtava. Ukazaćemo na specifičnosti obe navedene uloge.

A) Pasivne žrtve

Pasivne žrtve su učenici koji ničim ne izazivaju ponašanje nasilnika. Olweus (Olweus, 1998) upozorava na čitav niz znakova koji mogu ukazati na to da je neki učenik žrtva nasilja i da nekog učenika vršnjaci trajno viktimiziraju. Pritom, autor razlikuje primarne i sekundarne znake koji su povezani sa nasiljem u školi. *Primarni su znaci* neposrednije i jasnije povezani sa situacijom nasilja. *Sekundarni znaci* su, takođe, pokazatelji takve situacije, ali veza nije toliko neposredna i čvrsta. Kada su kod dece prisutni samo sekundarni znaci, potrebno je sprovesti detaljno istraživanje konkretne situacije kako bi se moglo doći do valjanih zaključaka.

Primarni znaci na osnovu kojih nastavnici mogu posumnjati da je određeni učenik žrtva nasilja su: „druga ih deca zadirkuju na neugodan način, grde ih, rugaju im se, omalovažavaju ih, ismevaju, zastrašuju, podčinjavaju; smeju se na njihov račun i zbijaju šale s njima na podrugljiv i odbojan način; okomljuju se na njih, guraju ih, gađaju, udaraju rukama i nogama; uvučeni su u „svađe“ ili „sukobe“ u kojima su sasvim bespomoćni i iz kojih se nastoje ukloniti (možda plaćući); uzimaju im, oštećuju ili razbacuju knjige, novac ili drugu svojinu, i imaju poderanu odeću, modrice, povrede, posekotine ili ogrebotine koje se ne mogu prirodno objasniti“ (Olweus, 1998: 60-61). Za žrtve se smatra da ih karakterišu nedovoljno razvijene socijalne veštine neophodne za pozitivnu interakciju sa vršnjacima (Olweus, 1998; Smokowski and Holland Kopasz, 2005).

Sekundarni znaci za nastavnike su: „često su isključeni iz grupe vršnjaka za vreme odmora; čini se da nemaju nijednog dobrog prijatelja u odeljenju; biraju ih među poslednjima za igre; nastoje ostati u blizini nastavnika ili drugih odraslih osoba tokom odmora; teško govore otvoreno u odeljenju, pa ih drugi doživljavaju kao bojažljive i nesigurne; čine se utučenim, nesrećnim, potištenim, plačljivim, i njihovo postignuće u školi iznenadno ili postepeno slabi“ (Olweus, 1998: 61). Olweus (Olweus, 1998) ovaj tip žrtve naziva *pasivnom* ili *podložnom žrtvom*.

Hazler i saradnici (Hazler, Carney, Green, Powell, and Jolly, 1997, prema: Sanders, 2004) su na osnovu intervjua sprovedenog sa 14 stručnjaka ustanovili da su najčešće

karakteristike pasivnih žrtava koje su navedene od strane eksperata u ovoj oblasti: verovanje žrtava da ne mogu da kontrolišu svoje okruženje; neefektivne socijalne veštine; loši socijalni odnosi; manje su popularne od drugih učenika; imaju strah od lične neadekvatnosti; krive sebe za svoje probleme; dodeljene su im etikete koje govore o njihovoj neadekvatnosti; osećaju se socijalno izolovanim; plaše se da idu u školu; fizički su mlađi, manji i slabiji od vršnjaka; imaju ograničene sposobnosti potrebne za postizanje uspeha i prihvatanje od strane vršnjaka; nedostaju im mogućnosti komunikacije u visoko-stresnim situacijama; imaju loš self-koncept; pokazuju fizičke znake depresije; imaju česta osećanja lične neadekvatnosti; manifestuju samodestruktivne postupke; veruju da su drugi sposobniji da se snađu u različitim situacijama; imaju teškoće u odnosima sa vršnjacima; članovi porodice su preterano uključeni u njihove odluke i aktivnosti; uočeni razvojni propusti navode ih da ulažu manje napora u svakoj prilici; smatraju da spoljni faktori imaju više uticaja na njih nego unutrašnji lokus kontrole.

B) Provokativne žrtve (nasilnici/žrtve)

Za razliku od prethodnog tipa, Olweus razlikuje i žrtve koje se mogu označiti kao *provokativne* (ili *nasilnici/žrtve*). Njima je svojstveno da često imaju teškoće da se koncentrišu i svojim ponašanjem mogu razdražiti ostale učenike u odeljenju. Njih odlikuje plahovita narav, hiperaktivnost, anksioznost i odbrambeni stav prema drugima. Ovaj tip žrtve se znatno ređe javlja (Olweus, 1998). Provokativna žrtva je neko ko je zlostavljan od strane agresora, ali koji se takođe uključuje u nasilje prema drugima. Rezultati istraživanja pokazuju da se socijalni odnosi i karakteristike nasilnika/žrtava razlikuju od socijalnih odnosa i karakteristika druge dece (Boivin and Vitaro, 1998; Griffin and Gross, 2004; Gumpel and Sutherland, 2010; Salmivalli and Helteenvuori, 2007; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Schwartz, 2000; Unnever, 2005). Provokativne žrtve ili nasilnici/žrtve često imaju problema sa hiperaktivnošću ili socijalnim veštinama i mogu anksiozno ili agresivno reagovati na ponašanje druge dece. Izgleda da postoje različite karakteristike nasilnih odnosa u koje su uključene provokativne žrtve od odnosa u koje su uključene pasivne žrtve. Na primer, ova vrsta žrtve može iritirati drugu decu (ne samo nasilnika), što dodatno smanjuje verovatnoću da će imati prijatelje među drugom decom, prijatelje koji ih mogu zaštititi. I za provokativne žrtve je karakteristično da se neće osećati sigurno u školi, kao i da su najčešće u pitanju učenici muškog pola (Glew et al., 2008). Ove žrtve takođe karakteriše školski neuspeh, vršnjačka odbačenost i emocionalna uznemirenost (Schwartz, 2000). Za njih može, takođe, biti karakteristično da su doživeli iskustvo višestruke

viktimizacije – vršnjačke viktimizacije, viktimizacije u porodici i viktimizacije u zajednici (Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007).

Socijalni status nasilnika/žrtava je nizak, čak možda najniži od svih učenika u odeljenju (Nishina, 2004). Biti prijatelj sa nekim ko je česta meta vršnjačke agresije može biti rizično, jer to sa sobom nosi rizik od zlostavljanja od strane drugih. Štaviše, ako je agresivna žrtva često agresivna prema vršnjacima, prijatelj može dovesti sebe u rizik da postane meta nasilnika/žrtve.

Olweus (Olweus, 1998: 64) karakteristike provokativnih žrtava određuje na sledeći način: „ponekad su nagle čudi pa nastoje uzvratiti ili odgovoriti u slučaju nasrtaja ili uvrede, ali obično bez većeg uspeha; mogu biti hiperaktivni, nemirni, rastreseni i uopšteno biti nasilni i stvarati napetost; mogu biti nespretni i nezreli, imati neugodne navike; ponekad i odrasli, uključujući nastavnika, mogu pokazivati otvorenu nenaklonost prema njima i ponekad i žrtva pokušava zlostavljati slabije učenike”.

Popadić (2009) u okviru kategorije učenika okarakterisanih kao nasilnici/žrtve razlikuje izvesne podkategorije. Prema njemu, nasilnici/žrtve mogu biti deca koja su pre svega (*češće*) *žrtve pa tek zatim (uslovno) nasilnici*. Njihova nasilnost se sastoji u povremenom (*češće* od dva puta u nekoliko meseci), možda bezuspešnom, uzvraćanju nasilnicima. Pored njih, u okviru ove kategorije učenika nalaze se deca koja su *najpre nasilnici, a tek zatim (uslovno) žrtve* u smislu da neke od njihovih žrtvi ne prihvataju čutke nasilje već ponekad uzvraćaju. Takođe, ovoj kategoriji mogu pripadati deca na koju se najčešće i misli kad se govori o žrtvama/nasilnicima, koja su *primarno agresivna* i svojim ponašanjem, neuklapanjem u grupu i nepoštovanjem grupnih normi *izazivaju grupu ili bar deo grupe protiv sebe*. Oni bi po pravilu bili žrtve onih koji su jači od njih, a nasilni prema slabijima od sebe.

Prema nalazima istraživanja Salmivali i Niminena (Salmivalli and Nieminen, 2002) provokativne žrtve predstavljaju najagresivniju grupu, a njihova agresija je i reaktivna i proaktivna i prema vršnjacima i i prema nastavnicima. Istraživanje je imalo za cilj da se uoče razlike u pogledu reaktivne i proaktivne agresije između nasilnika, žrtava, nasilnika žrtava i kontrolne grupe (ostale dece koja nisu direktno uključena u nasilje). Uzorak je činilo 1062 dece (530 devojčica i 532 dečaka) uzrasta od 10 do 12 godina. Upoređujući decu u različitim ulogama u vršnjačkom nasilju u pogledu njihove reaktivne i proaktivne agresije, autori su utvrdili da nasilnici/žrtve predstavljaju najagresivniju grupu dece. Za ovu decu je karakteristično da imaju

visoke nivoe reaktivne i proaktivne agresije. Žrtve su imale više skorove od kontrolne grupe u pogledu reaktivne agresije, ali nije utvrđeno da manifestuju proaktivnu agresiju.

U pogledu toga da li nasilnike/žrtve odlikuju nedovoljno razvijene socijalne veštine Popadić (2009) ukazuje na distinkciju koja je vezana za reaktivne i proaktivne nasilnike. Kod reaktivnih nasilnika agresija bi mogla proizlaziti iz neadekvatnog tumačenja socijalne situacije i neadekvatnog izbora najprimerenijeg postupka, dok deci sklonoj proaktivnoj agresiji, upravo njihove socijalne veštine mogu omogućavati da dugotrajno kinje drugo dete i za to dobiju podršku druge dece.

Nasuprot Olweusu (Olweus, 1998), Salmivali, Karhunen i Lagerspec (Salmivalli, Karhunen and Lagerspetz, 1996) razlikuju tri podtipa žrtava: *kontraagresivne*, *bespomoćne* i *nonšalantne žrtve*. Za bespomoćnost i nonšalantnost utvrđeno je da su tipične reakcije devojčica žrtava, dok dečaci žrtve pretenduju da reaguju na viktimizaciju putem kontraagresije ili nonšalancije. Pritom, treba imati u vidu da kategorije opisanih žrtava nisu „čiste“ vrste: na primer, i kontraagresivne i bespomoćne žrtve koriste nonšalanciju u izvesnoj meri, i obrnuto. Nonšalantne žrtve su ponekad kontraagresivne ili bespomoćne. Svrstavanje deteta u jednu od kategorija znači da ono obično reaguje na nasilje na taj način, tj. da koristi tu strategiju više od ostalih strategija.

Rezultati njihovog istraživanja ukazuju da submisivnost nije jedini mogući odgovor na nasilje. Čini se da je tipično za žrtve da se ponašaju na nonšalantan način, barem pokušavajući da ostanu mirne i da deluje kao da ne mare za nasilje (ne samo prema procenama vršnjaka, već i prema samoprocenama žrtava). Takođe, autori su utvrdili da su u ispitivanom uzorku, nonšalantne žrtve bile najzastupljenije. Treba, međutim, napomenuti da bihevioralni odgovor ovih žrtava koji je „nonšalantan“ najčešće nije u skladu sa njihovim subjektivnim osećajem u situaciji nasilja. Nije nužno tačno da nonšalantne žrtve „ne shvataju ozbiljno nasilje“ ili „ih ne zanima“, već one reaguju na način koji odaje takav utisak drugovima iz odeljenja. One mogu da se osećaju povređeno i nesposobno da se odbrane kao što je, na primer, slučaj sa bespomoćnim žrtvama. S druge strane, kod dečaka kontraagresivni odgovori na nasilje bili su iznenađujuće uobičajeni. Shodno tome, broj kontraagresivnih dečaka žrtava u ispitivanom uzorku bio je visok.

Postoji čitav niz mogućih reakcija žrtve na nasilje, od kojih neki mogu uticati na prestanak nasilja, dok drugi mogu doprineti hroničnoj izloženosti deteta nasilju od strane

vršnjaka. Rigbi (Rigby, 2003) izdvaja sledeće načine na koje žrtva može odgovoriti na nasilje kome je izložena. To može biti jedan od ili više sledećih načina, odnosno strategija:

1. *Bežanje*: Žrtva može nastojati da pronađe načine na koje može da pobegne iz nasilničke situacije i da smanji verovatnoću susretanja sa nasilnikom/nasilnicima u budućim prilikama.

2. *Uzvratanje udarca*: Fizička ili verbalna borba može biti jedan od načina reagovanja.

3. *Staloženo ponašanje*: Delovati neuznemireno, delovati nonšalantno može ponekad da bude najbolji način reagovanja na nasilje.

4. *Traženje pomoći*: Pomoć se može tražiti od različitih osoba: od drugih učenika, roditelja i odraslih u školi.

5. *Odvraćanje nasilnika*: Odvrćajući, zabavljajući ili smirujući nasilnika, žrtva utiče na to da on počne da se ponaša pozitivnije.

Pod nekim okolnostima svaka od navedenih strategija može biti efikasna u smanjenju ili borbi protiv nasilja. Međutim, često su ove strategije neuspešne i nasilje nastavlja da se dešava.

2.3.3. Uloge posmatrača

Pored žrtava i nasilnika postoji i treća grupa učenika koja se označava kao grupa *posmatrača*. Za njih je karakteristično da su svedoci incidenata nasilja ali najčešće ne preduzimaju ništa da ga spreče. Istraživanja novijeg datuma pokazuju da ova grupa nije homogena i da se unutar nje mogu razlikovati različite uloge. Kao što je prethodno ukazano, Salmivali (Salmivalli, 2001a) nakon niza istraživanja zaključuje da se učenici, osim u ulozi *žrtve* i ulozi *nasilnika* mogu naći i u ulozi *podstrekača*, zatim, pomagača nasilniku (*asistenta*), mogu se držati po strani i pasivno posmatrati nasilje (*autsajderi*) ili mogu nastojati da odbrane žrtvu (*branioci*).

Značaj reakcija posmatrača postaje očigledan ako razmotrimo njihov potencijalni uticaj na decu koja su nasilnici, koja su žrtve, kao i međusobni uticaj dece u različitim podulogama u okviru uloge posmatrača (Craig and Pepler, 1995; Gumpel and Sutherland, 2010; Lee, 2004; Popadić, 2009; Salmivalli, 2010; Twemlow, Fonagy and Sacco, 2004). Posmatrač može imati ključnu ulogu u podsticanju onih koji su nasilnici ili odbrani onih koji su u riziku od zlostavljanja (Cowie, 2004). Pridruživanje ostalih u nasilnim situacijama ili dobijanje čak suptilne pozitivne povratne informacije putem verbalnih ili neverbalnih signala (npr. smešenje, smeh) je podsticajno za one koji vrše nasilje, dok osporavanje snage nasilnika stavljanjem na stranu žrtve daje negativne povratne informacije nasilnicima. Reakcije podrške nasilniku od strane posmatrača doprinose daljoj submisivnosti žrtve. Moć koju nasilnik ima dolazi od toga što oni oko njega ne čine ništa ili čak podstiču nasilničko ponašanje, jer ono kod njih izaziva svojevrsno uzbuđenje. Kada takva ponašanja posmatrača prestanu, nasilnik će ostati izolovan i tada može biti motivisan da promeni svoje ponašanje (Elliott, 2002a). Ali, na stavove prema žrtvama konkretnog deteta koje je posmatrač može uticati posmatranje reakcija ostalih vršnjaka posmatrača (Salmivalli, 2010). Posmatrač može oklevati da pruži pomoć žrtvi zbog neintervenisanja drugih posmatrača. Zbog toga treba nastojati da se stvori klima nenasilja i spremnost posmatrača da intervenišu, kako se nasilniku ne bi dalje upućivale pozitivne povratne informacije od strane dece koja su svedoci takvog nasilničkog ponašanja.

U istraživanju Krega i Peplera (Craig and Pepler, 1995) je ustanovljeno da su vršnjaci u nekom svojstvu bili uključeni u 85% epizoda nasilja. Vršnjaci su intervenisali u samo 11% epizoda nasilja, a većina onih koji su intervenisali bili su muškog pola. Rezultati ovog

istraživanja pokazuju da vršnjaci imaju znatno više poštovanja i više su prijateljski nastojeni prema nasilnicima nego prema žrtvama.

Nakon prvobitne teorijske i empirijske potvrde za teorijski pristup učesničkih uloga (Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996; Sutton and Smith, 1999), usledila su dalja nastojanja autora ka dopunjavanju i usavršavanju ovog pristupa. Tako, na primer, uočeno je da iako se pravi razlika između dve vrste različitih ponašanja (ili uloga) podržavanja nasilnika (ponašanja *asistenta* i ponašanja *podstrekača*), u ulozi *branioca* su sažeta sva ponašanja pružanja podrške žrtvama. Odnosno, ne pravi se razlika između onoga ko aktivno staje u odbranu žrtve i onoga ko je jednostavno teši. Pored toga, tradicionalnih šest uloga (*nasilnik*, *asistent nasilnika*, *podstrekač nasilnika*, *branilac žrtve*, *outsajder* i *žrtva*) ne obuhvataju vršnjačko posredovanje u interpersonalnim konfliktima. Iz tih razloga, Belači (Belacchi, 2008, prema Belacchi and Farina, 2010) smatra da u okviru teorijskog pristupa učesničkih uloga treba razlikovati još dve uloge koje se odnose na prosocijalna ponašanja učenika prema žrtvi. Te uloge su uloga *medijatora* i uloga *tešitelja*, koje proizilaze iz analitičkog razlikovanja između veoma različitih oblika ponašanja, prvobitno uključenih u ulogu *branioca*. *Medijator* se može smatrati simetričnom i recipročnom ulogom ulozi *outsajdera*. Učenik koji je medijator je neko ko aktivno pokušava da pomiri nasilnika sa žrtvom, indirektno podržavajući žrtvu. *Tešitelj* je simetrična i recipročna uloga u odnosu na ulogu *podstrekača*. On je neko ko, bez direktnog intervenisanja u situaciji nasilja, pokušava da ublaži posledice nasilja, tešeći žrtvu.

Sim i Tan (Sim and Tan, 2011) pored uloge *branioca*, prosocijalnim ulogama pridodaju i ulogu *izveštača*. Ova uloga podrazumeva da svedok ne čini ništa tokom samog nasilja, ali ga kasnije prijavljuje nastavniku ili drugoj odrasloj osobi.

Čini se da različiti faktori mogu da utiču na potencijalne reakcije dece koja posmatraju nasilje. Mera u kojoj deca odobravaju ili ne odobravaju nasilje povezana je sa željom da se direktno interveniše u situacijama nasilja ili da se zatraži pomoć odraslih (Salmivalli and Voeten, 2004). Međutim, ne postoji jasna veza između negativnih stavova prema nasilju i stvarnih ponašanja (Menesini et al., 1997; Pozzoli and Gini, 2012; Salmivalli, 2010; Salmivalli and Voeten, 2004; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Utvrđeno je, na primer, da neka deca koja posmatraju nasilje mogu imati negativne stavove prema nasilniku i pozitivne stavove prema žrtvi, osećati se neprijatno i uznemireno u situacijama nasilja, ali najčešće ništa ne preduzimaju da bi ga zaustavili ili sprečili (Kowalski, Limber and Agatston, 2008).

Postoji čitav niz razloga zašto posmatrači ne intervišu u situacijama nasilja, uprkos izgrađenim negativnim stavovima prema nasilju. U literaturi se kao takvi najčešće navode sledeći faktori: strah od toga da ne postanu sledeće žrtve nasilnika (Cappadocia et al., 2012; Cowie, 2004; Craig and Pepler, 1995; Field, 2007; Elliott, 2002a; Thompson, Arora and Sharp, 2002), strah od gubitka sopstvenog socijalnog statusa (Beane, 2008; Field, 2007), neznanje kako da se pomogne žrtvi (Cowie, 2004; Elliott, 2002a; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002), osećaj nemoći (Kowalski, Limber and Agatston, 2008), školski etos koji podržava i podstiče nasilje (Cowie, 2004; Espelage, Green and Polanin, 2012; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002), odeljenske norme koje odobravaju i podstiču nasilje (Salmivalli and Voeten, 2004), difuzija odgovornosti (što je više dece prisutno u situacijama nasilja, manja je individualna odgovornost u pogledu intervenisanja) (Latane and Darley, 1970, prema Rigby, 2002; Cappadocia et al., 2012; Craig and Pepler, 1995; Thompson, Arora and Sharp, 2002); odnos sa žrtvom (Rigby, 2002).

Sa aspekta nasilja u školi i diskrepancije koja postoji između stavova prema nasilju i intervenisanja/neintervenisanja posmatrača u situacijama nasilja, važno je imati u vidu razliku između dve vrste konformizma (Rot, 2006). Prva se odnosi na manifestovanje od grupe zahtevanog ponašanja a zadržavanje vlastitog – tzv. *praktično konformiranje*. Druga se odnosi na prihvatanje i manifestovanje zahtevanog ponašanja – tzv. *pravo* ili *potpuno konformiranje*. S tog aspekta, moguće je da objašnjenje za neintervenisanje pojedinaca koji se ne slažu sa opravdanošću nasilničkog ponašanja, možda možemo naći u praktičnom konformiranju uticaju vršnjačke grupe.

Kada je reč o ponašanju žrtava u situacijama kada je drugo dete žrtva nasilja, utvrđeno je da žrtve uglavnom nastoje ili da brane to drugo dete ili da se drže po strani. Dakle, ne uključuju se u nasilje, kada su u prilici za to (Salmivalli et al., 1996).

Uočeno je, takođe, da su pol i uzrast učenika faktori koji u značajnoj meri utiču na reakcije dece koja posmatraju nasilje.² U istraživanju koje su Trek i saradnici (Trach et al., 2010) sprovedeli na uzorku od 9397 dece (51% dečaka) od 4. do 11. razreda na zapadu Kanade ispitanici su procenjivali koliko često reaguju kao posmatrači nasilja na svaki od ponuđenih načina. Rezultati su ukazali na značajne razlike u pogledu pola i razreda učenika, pri čemu je za mlađe

² Videti takođe str. 102 i 103.

učenike i devojčice veća verovatnoća preduzimanja pozitivnih akcija u poređenju sa starijim učenicima i dečacima putem direktnog intervenisanja, kroz pomaganje žrtvi ili obaveštavanje odrasle osobe. Generalno, za dečake i devojčice je prisutna podjednaka verovatnoća *ignorisanja* ili *izbegavanja osobe ili osoba koja/e je/su nasilnik/nasilnici*, iako se učestalost pasivnog posmatranja nasilja (*nisu ništa učinili*) povećava sa uzrastom.

U pogledu uzrasta, ustanovljeno je da mladi češće intervenišu u nasilju prema osobi istog nego prema osobi suprotnog pola (Hawkins et al., 2001, prema Cappadocia et al., 2012: 210; Sainio et al., 2010).

Kada je reč o polnim razlikama utvrđeno je, takođe, da je ponašanje devojčica u situacijama nasilja više pod uticajem i drugih faktora. Salmivali i Voeten (Salmivalli and Voeten, 2004) su sprovedli istraživanju u kome su proučavali da li postoji povezanost između stavova učenika prema nasilju, odeljenskih normi i ponašanja učenika u situacijama nasilja (*nasilnik, asistent, podstrekač, branilac, žrtva i autsajder*). Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 1220 učenika osnovnih škola (600 devojčica i 620 dečaka) iz 48 školskih odeljenja četvrtog, petog i šestog razreda (9-10, 10-11 i 11-12 godina) iz Finske.

Rezultati istraživanja pokazuju da dok stavovi u većini slučajeva predviđaju ponašanje pojedinaca, odeljenske norme doprinose razlikama u učestalosti nasilja na nivou pojedinačnih odeljenja (što je naročito karakteristično za više razrede). Pokazalo se da postoji povezanost između stavova neodobravanja nasilja i učešća u nasilju u ulogama *branioca* i *autsajdera*, dok su pozitivni stavovi prema nasilju povezani sa ulogama *nasilnika, asistenta* i *podstrekača*. Takođe, uočeno je da postoje značajne razlike u pogledu učestalosti učesničkih uloga među odeljenjima istog razreda, što ukazuje na da pored individualnih faktora, kao što su stavovi, određeni faktori odeljenskog konteksta u celini (pri čemu se odeljenske norme javljaju kao samo jedan od faktora) doprinose razlikama u ponašanju u situacijama nasilja. Pored toga, pokazalo se da odeljenski kontekst u celini ima značajniji uticaj na ponašanje devojčica u situacijama nasilja nego na ponašanje dečaka. Uočene su, takođe, značajne razlike s obzirom na uzrast učenika, pri čemu je ustanovljeno da socijalne norme imaju značajniji uticaj u višim razredima.

Različiti su i motivi koji doprinose intervenisanju/neintervenisanju u situacijama nasilja devojčica nasuprot dečacima. Socijalna samoefikasnost predviđa intervenisanje posmatrača među devojčicama, dok empatija i stavovi prema nasilju predviđaju intervenisanje posmatrača među dečacima (Cappadocia et al., 2012; Espelage, Green and Polanin, 2012).

Uočeno je, takođe, da se u pogledu izveštavanja odraslih o nasilju i na taj način intervenisanja u situacijama nasilja mogu izdvojiti izvesni faktori koji smanjuju verovatnoću takvog intervenisanja dece koja su svedoci nasilja. Razlozi zbog kojih mogu odlučiti da ćute o nasilju jesu: nepoverenje prema odraslima u školi u pogledu spremnosti i sposobnosti da nešto preduzmu; stid koji osećaju; želja da se sami izbore sa problemom da ne bi ispali „slabići“, „tužibave“; strah od odmazde nasilnika i sl. (Kowalski, Limber and Agatston, 2008).

Kada je reč o našoj sredini, treba imati u vidu istraživanje koje su sprovedeli autori Dijana Plut i Dragan Popadić (2007). Istraživanje je imalo za cilj da se opiše reagovanje učenika i zaposlenih u školi na nasilje. Analizirani podaci, prikupljeni upitnicima u okviru programa za borbu protiv nasilja, koji je 2005. godine pokrenuo UNICEF, obuhvataju odgovore 25.056 učenika i 4.793 odrasle osobe iz 71 škole u Srbiji. Rezultati pokazuju da učenici nedosledno reaguju na nasilje, kao i da su skloni i konstruktivnim i nekonstruktivnim načinima reagovanja. Polovina učenika je spremno da u slučaju izloženosti nasilju zatraži pomoć drugih, ali su učestala i ona reagovanja kojima se potkrepljuje dalje nasilje (npr., uzvratanje agresijom ili submisivnost). Svaki deseti učenik koji je žrtva nasilja nastoji da nemo trpi i prikriva nasilje. U slučaju da su svedoci nasilja, 11% učenika se dosledno distancira od pomaganja. Učenici koji su žrtve nasilja ne osećaju se napušteno od vršnjaka, a 73% je izjavilo da su im drugovi pomagali. Iako sami odrasli visoko ocenjuju svoju spremnost i sposobnost reagovanja na nasilje, mere koje oni preduzimaju učenici ne vrednuju visoko. Ustanovljeno je da većina učenika nema jedinstvenu strategiju reagovanja na nasilje, već svoje postupke prilagođava konkretnoj situaciji i faktorima kao što su odnos moći, stepen poznanstva, vrsta, učestalost i intenzitet nasilja i slično. Navedeno istraživanje deo je obimnijeg istraživanja u okviru „Škole bez nasilja” sprovedenog u periodu od 2006. do 2013. godine na uzorku od preko 124000 ispitanika: 109151 učenika i 15507 odraslih, zaposlenih u školama (Popadić, Plut i Pavlović, 2014), čiji su rezultati i na celokupnom uzorku generalno potvrdili prezentovane nalaze.

2.4. Metodološki pristupi proučavanju vršnjačkog nasilja

Školsko nasilje nije pojava koju je lako uočiti i proučavati. Njega ne mogu lako primetiti ni nastavnici ni učenici zato što ne mogu istovremeno biti na više mesta, a neka mesta i nisu lako pristupačna posmatraču. Nasilna interakcija je nedozvoljena, zbog čega je učenici nastoje prikriti od odraslih. Ona spada u pojave koje se najčešće događaju nepredviđeno, relativno retko i ne obuhvataju sve učenike i sve situacije. Za istraživače van škole nasilje je još teže utvrditi, jer nastavnici i ostalo školsko osoblje mogu nastojati da daju socijalno poželjne odgovore.

Tehnike prikupljanja podataka o nasilju možemo svrstati u nekoliko grupa (Popadić, 2009). Najpre možemo izdvojiti upitnike u širem smislu, unutar kojih razlikujemo procene i samoprocene. Možemo razlikovati rejting skale od nominacija. „O *rejting skalama* govorimo kad procenjivač ima zadatak da svakog člana grupe označi na ponuđenoj skali procene, na primer da za svakog učenika označi koliko često „bije drugu decu” na skali nikad–retko–često. O *nominacijama* govorimo kada procenjivač treba da navede samo nekoliko imena osoba (npr. najviše tri) kojima najbolje odgovara ponuđeni opis. Nekada procenjivač može navesti neograničen broj učenika, ali ne koristeći skalu već stavljajući krstić pored izabranih imena, podvlačeći ta imena sa spiska ili ih upisujući u praznu liniju. Taj postupak često se ubraja u nominacije, ali bi bilo bolje tretirati ih takođe kao rejting skalu (s tim što bi procene bile 0 ili 1), tako da se tehnika nominacije prepoznaje po ograničenosti izbora, a ne po ograničenosti procena.” (Popadić, 2009: 58-59). *Rejting skale* se smatraju osetljivijim i informativnijim od nominacija zato što pružaju informaciju o svakom pojedinačnom učeniku i omogućavaju drugim učenicima da izveste o nasilnosti i onih učenika koji nisu najnasilniji u grupi, ali jesu nasilni, dok se *nominacijama* bira mali broj učenika koji se ističu po ponuđenom kriterijumu. Ukoliko se ne pravi razlika između nominacija i rejting skala, nego se one žele nazvati jednim imenom, tada se ova tehnika označava kao *nominacija*.

U novije vreme je veoma rasprostranjena primena metoda utvrđivanja *socijalne mreže nasilja* u kojoj učenici odgovaraju na konkretna pitanja ko njih lično zlostavlja i koga oni zlostavljaju. Time se prebrojavanjem mogu dobiti mere koje ukazuju na učestalost viktimizacije ili nasilja na nivou grupe, ali se uz to može utvrditi precizna struktura date grupe, na osnovu podataka o svakom dijadnom odnosu u njoj (Popadić, 2009).

Pored navedenih, podaci o nasilju se mogu prikupljati i putem *kvalitativnih istraživanja*, u kojima se putem razgovora, pojedinačno ili u manjim grupama, prikupljaju podaci koji se kasnije kvantitativno analiziraju. Osim upitnika i intervjua, podaci se prikupljaju i *posmatranjem u prirodnim ili u eksperimentalnim uslovima*.

Najčešće se smatra da treba ispitivati učenike jer su oni, za razliku od nastavnika svesniji učestalosti vršnjačkog nasilja i češće od nastavnika prisutni kada se ono dešava (Beane, 2008; Holt and Keyes, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; O'Moore, 2002; Pellegrini, 2004; Popadić, 2009; Popadić, Pavlović i Plut, 2013; Rigby, 2002, 2007; Smith and Sharp, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Zbog toga se smatra da treba direktno pitati učenike o onome što im se događa u školi. Ali se, takođe, zbog toga što sami učenici najčešće nisu u dovoljnoj meri objektivni u pogledu svog ponašanja (tzv. *samoprocene*), naglašava i potreba za procenom ponašanja deteta od strane vršnjaka (tzv. *vršnjačke procene*) (Griffin and Gross, 2004; Nishina, 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Pellegrini, 2004; Popadić, 2009; Rigby, 2007; Salmivalli et al., 1996; Smith and Sharp, 1994; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Sutton and Smith, 1999; Thompson, Arora and Sharp, 2002).

U knjizi pod nazivom „*Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*“ autori Hamburger, Bazil i Vivolo (Hamburger, Basile and Vivolo, 2011) su objedinili postojeće instrumente vezane za procenu vršnjačkog nasilja izabrane na osnovu kriteriju učestalosti njihovog korišćenja u istraživanjima širom sveta, kao i njihovih psihometrijskih karakteristika. U knjizi je predstavljen čitav niz instrumenata i date su napomene važne za njihovo korišćenje u budućim istraživanjima. Prikupljeni instrumenti klasifikovani su prema tome da li se odnose na identifikovanje: a) *nasilnika*, b) *žrtava*, c) *nasilnika i žrtava*, i d) *nasilnika, žrtava i posmatrača*. Sa aspekta našeg rada, od posebne važnosti je *Upitnik o učesničkim ulogama* (Participant roles questionnaire) finske autorke Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli and Voeten, 2004).

Navedeni instrument je korišćen u originalnom ili prilagođenom obliku u nizu istraživanja širom sveta (npr. Camodeca and Goossens, 2005; Gini, 2006b; Goossens, Olthof and Dekker, 2006; Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Salmivalli et al. 1996; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998; Salmivalli and Voeten, 2004; Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011; Sutton and Smith, 1999), u kojima su potvrđene njegove metrijske

karakteristike. Najčešće se uzrast ispitanika u istraživanjima u kojima je korišćen navedeni instrument ili njegove prilagođene verzije kretao u rasponu od 7 do 15 do godina, u zavisnosti od istraživanja.

Upitnik o učesničkim ulogama (Participant roles questionnaire) je popularan instrument koncipiran u vidu samoizveštaja učenika o sopstvenom ponašanju i/ili ponašanju vršnjaka (u zavisnosti od ciljeva i potreba konkretnog istraživanja). Na početku upitnika učenicima se daje sledeća definicija nasilja: „*Jedno dete je stalno izloženo nasilju i napadima od strane jednog deteta ili nekoliko dece: nasilje i napadi mogu biti, na primer, guranje ili udaranje drugog, nazivanje pogrđnim imenima ili pravljenje viceva o pojedincu, njegovo izostavljanje iz grupe, uzimanje njegovih stvari ili bilo kakvo drugo ponašanje sa namerom da se druga osoba povredi.*“ (Salmivalli et al., 1996: 4; Salmivalli et al., 2004: 257; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998: 209).

Ovaj upitnik/skala procene se sastoji od 5 subskala koje se odnose na sledeće uloge u vršnjačkom nasilju: *nasilnika, asistenta, podstrekača, branioca i autsajdera*. Pomoću navedenog instrumenta 87% učenika iz odeljenja se može okarakterisati u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju. Određeni broj učenika ostaje *bez jasno definisane uloge* (no role). To su oni učenici kod kojih postoje jednaki skorovi kod dve ili više subskala ili kada je dobijeni skor ispod srednje vrednosti izračunate za sve subskale. Uloga *žrtve* određuje se odgovorom učenika na jedno pitanje u kome se od njih traži da navedu učenika/učenike koje vršnjaci zlostavljaju ili da sami procene koliko često su izloženi nasilju vršnjaka. Dakle, učenik se karakteriše kao *žrtva* ukoliko sam sebe navede kao takvog ili ga drugi navedu kao takvog kod pitanja u kome se od ispitanika traži da navede učenike koji su izloženi nasilju (u slučaju *vršnjačkih nominacija* i *samonominacija*) ili da li je sam ispitanik izložen nasilju vršnjaka (u slučaju *samoprocena*). Učenik se kategoriše kao *žrtva* ukoliko ga 30 ili više procenata vršnjaka istog pola navede kao *žrtvu*, bez obzira na skorove za ostale subskale u upitniku, ili ukoliko sam sebe navede kao takvog. U ovom upitniku/skali procene ne postoji subskala koja omogućava diferenciranje onih učenika koji se nalaze u ulozi *nasilnika/žrtava*.

Prvobitna verzija instrumenta sastojala se od 50 bihejvioralnih opisa učenika u situacijama nasilja i jednog pitanja kojim se određuje uloga *žrtve*. Kasnije je došlo do smanjivanja broja opisa koji se ispitanicima daju, jer je uočeno da između datih 50 opisa postoje izvesna preklapanja i ponavljanja, kao i da se navedene učesničke uloge podjednako dobro mogu

identifikovati i na osnovu manjeg broja opisa. Najpre je broj bihejvioralnih opisa smanjen na 22 (Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), uz postojanje dodatnog pitanja za ulogu *žrtve*. Poslednja verzija sadrži samo 15 bihejvioralnih opisa (po 3 za svaku od subskala) i dodatnog pitanja kojim se procenjuje da li neko ima ulogu *žrtve* (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Voeten, 2004). Učenik se klasifikuje kao *nasilnik* ukoliko u situacijama nasilja: a) započinje nasilje, b) navodi druge da se priključe nasilju, c) iznova i iznova pronalazi nove načine zlostavljanja žrtve. *Asistent* je onaj učenik koji: a) pridružuje se nasilju, kada ga neko drugi započne, b) pomaže nasilniku, c) olakšava nasilniku, recimo, tako što hvata i drži žrtvu dok je on zlostavlja. *Podstrekač*: a) dolazi da posmatra situaciju nasilja, b) smeje se, c) podstiče nasilnika time što govori ili više nešto poput: „Pokaži mu/joj.“. Učenik se karakteriše kao *branilac* ukoliko u situacijama nasilja: a) teši žrtvu ili je ohrabruje da obavesti nastavnika o nasilju koje doživljava, b) govori drugima da prestanu sa nasiljem, c) nastoji da navede druge da prestanu sa nasiljem. *Autsajder* je učenik koji: a) obično nije prisutan u situacijama nasilja, b) drži se podalje od situacija nasilja, c) ne staje ni na čiju stranu.

Dakle, bihejvioralni opisi koji se koriste su uglavnom isti, dok način primene navedenog instrumenta, njegova konkretna forma (da li će biti primenjen u vidu skale procene ili u vidu upitnika) zavisi od toga kako je koncipirano konkretno istraživanje, odnosno ko i kako će davati informacije u pogledu datih opisa: vršnjaci iz odeljenja (u slučaju *vršnjačkih procena* i *vršnjačkih nominacija*) i/ili sam učenik (u vidu *samoprocena* sopstvenog ponašanja u situacijama nasilja).

Kada je reč o prikupljanju informacija od drugih učenika iz odeljenja, razlikujemo dve konkretne forme primene navedenog instrumenta. Naime, podaci o učeničkim ulogama na osnovu datih opisa mogu biti prikupljeni putem davanja *vršnjačkih procena*. U tom slučaju učenicima se najčešće daje spisak svih učenika iz odeljenja i *skala procene* koja se sastoji bihejvioralnih opisa, pri čemu se oni opredeljuju u pogledu toga koliko svaki od navedenih opisa odgovara stvarnom ponašanju učenika u situacijama nasilja. Ponudeni odgovori koji ukazuju na učestalost svakog od opisanih načina ponašanja su: *nikad*, *ponekad* i *često*. Druga varijanta jeste da učenici jednostavno kod svakog opisa navedu imena i prezimena učenika iz odeljenja koji se u situacijama nasilja ponašaju na opisani način – tzv. vršnjačke nominacije.

Podatke o učesničkim ulogama u situacijama vršnjačkog nasilja mogu davati i sami učenici o sebi. Tada je reč o *samoprocenama* kada se od svakog od njih traži da kod svakog

opisa ukažu na to koliko često se ponašaju na opisani način: *nikad*, *ponekad* i *često*, ili o *samonominacijama* (kada učenik sam sebi dodeljuje određenu ulogu).

Mere *samoprocene* i *vršnjačke procene* primenjene su istraživanju **Salmivali i saradnika** (Salmivalli et al., 1996), u kome je ustanovljeno da su učenici umereno svesni sopstvene uloge u vršnjačkom nasilju, ali je uočeno da kod učenika postoji tendencija potcenjivanja sopstvenog aktivnog učešća u situacijama nasilja i naglašavanja učešća u nasilju u ulogama branioca i autsajdera. Učenici su na trostepenoj skali (0 = *nikad*, 1 = *ponekad*, i 2 = *često*) procenjivali koliko svaki od datih 50 bihevioralnih opisa odgovara ponašanju svakog od učenika iz odeljenja, uključujući i sebe. Dati opisi su bili vezani za uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera*.

Mere vršnjačke procene za svaku od navedenih uloga standardizovane su na nivou odeljenja (npr., srednja vrednost svakog odeljenja = 0, SD = 1), kako bi se na celokupnom uzorku mogao utvrditi ukupan broj učenika u svakoj od uloga. Smatrano je da učenik ima određenu ulogu u vršnjačkom nasilju ukoliko je izračunati skor iznad srednje vrednosti na određenoj subskali vezanoj za tu ulogu i ukoliko je taj skor viši u odnosu na skorove na drugim subskalama. S obzirom na to da se pokazalo da su neki učenici imali iste skorove na više subskala uveden je dodatni kriterijum. Za učenika kod koga je utvrđeno da je razlika između najvišeg i najmanjeg skora manja od 0,1, smatrano je da takav učenik nema jasno definisanu ulogu u vršnjačkom nasilju (no role). Takvima su smatrani i oni učenici kod kojih nijedan skor na svakoj od subskala nije bio iznad srednje vrednosti. Utvrđeno je da je bilo 12,7% takvih učenika.

Uloga *žrtve* određivana je na osnovu *vršnjačkih nominacija* i *samonominacija*, gde se od učenika tražilo da na jednom pitanju navede ime i prezime učenika za koga smatra da je izložen nasilju drugih. Ukoliko je 30% i više učenika navelo nekog vršnjaka iz odeljenja kao žrtvu, učeniku je pripisana navedena uloga, bez obzira na skorove na nasilnik, podstrekač, asistent, branilac i autsajder subskali.

Pokazalo se da su dobijeni skorovi samoprocena na nasilnik, podstrekač, asistent, branilac i autsajder skali u pozitivnoj korelaciji sa odgovarajućim skorovima vršnjačkih procena. Mada, kao što je navedeno, uočeno je da učenici u samoprocena najčešće nastoje da podcene svoje aktivno učešće u nasilju i ističu sopstveno učešće kao pojedinaca u ulogama branilaca ili autsajdera. Takođe, od učenika identifikovanih kao žrtve, 49,3% je sebi dodelilo navedenu

ulogu, 23,9% je navelo nekog drugog učenika kao žrtvu, a 26,9% nije dalo odgovor na navedeno pitanje. Drugim rečima, 67,4% žrtava koje su odgovorile na dato pitanje je sebi dodelilo navedenu ulogu.

U prethodno spomenutom istraživanju koje su realizovali **Salmivali, Hutunen i Lagerspec** (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997)³ procedura dodeljivanja učesničkih uloga u nasilju bila je ista kao kod Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996). Korišćeno je 50 bihejvioralnih opisa, a učenici su procenjivali ponašanje svakog od učenika u odeljenju (uključujući i sebe), označavajući učestalost opisanih ponašanja na trostepenoj skali (0 = *nikad*, 1 = *ponekad*, i 2 = *često*). Dakle, uloge u nasilju su određivane na osnovu *vršnjačkih procena* i *samoprocena*. Uloga *žrtve* je, takođe, procenjivana pomoću *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija*. Statistički postupak dodeljivanja uloga bio je isti kao i kod Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996).

U istraživanju koje su sproveli **Kamodeka i Grusens** (Camodeca and Goossens, 2005), u kome su učesničke uloge u nasilju bile samo jedna od varijabli, korišćena je skraćena verzija Upitnika o učesničkim ulogama, koja se sastojala od 32 bihejvioralna opisa. Učenici su individualno popunjavali upitnik u posebnoj prostoriji, tako da su bili fizički izdvojeni od drugih. Od svakog učenika je traženo da navede vršnjake iz odeljenja koji se u situacijama nasilja ponašaju na opisani način (*vršnjačke nominacije*). Statistički postupak dodeljivanja uloga bio je isti kao kod Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996).

Uzorak je činilo 298 dece (144 devojčica i 154 dečaka) sedmog i osmog razreda iz šest osnovnih škola iz Holandije (prosečnog uzrasta oko 11 godina). Ustanovljena je sledeća distribucija u pogledu učesničkih uloga: 10,7% *nasilnika*, 19,1% sledbenika *nasilnika (asistenata i podstrekača)*, 20,8% *autsajdera*, 19,1% *branilaca* i 14,1% *žrtava*, dok je 16,1% bilo *bez jasno definisane uloge* u situacijama nasilja.

Mere *samoprocene*, *vršnjačke procene* i *vršnjačke nominacije* korišćene su i u istraživanju koje su sproveli **Salmivali, Lapalainen i Lagerspec** (Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), a koje je imalo za cilj utvrđivanje stabilnosti i postojanosti uloga u vršnjačkom nasilju.

³ Videti str. 104.

Učenicima je data instrukcija da razmisle o tipičnom ponašanju vršnjaka u situacijama kada je neko izložen nasilju. Imena svih učenika bila su napisana na instrumentima koji su dati svakom od učenika. Od ispitanika je zatraženo da na trostepenoj skali (0 = *nikad*, 1 = *ponekad*, i 2 = *često*) ukažu na ponašanje svakog od vršnjaka iz odeljenja u pogledu data 22 bihejvioralna opisa. Dakle, korišćene su mere *vršnjačke procene*. U cilju prikupljanja komplementarnih informacija u istraživanju su korišćene i mere *samoprocene*.

Uloga *žrtve*, takođe, je procenjivana pomoću jednog pitanja u kome je od učenika zatraženo da navedu učenika koji je kontinuirano izložen vršnjačkom nasilju (*vršnjačke nominacije*). Za svako učenika je time dobijen skor vršnjačke viktimizacije koji ukazuje na procenat vršnjaka koji su ga naveli kao žrtvu. Takav skor kretao se u rasponu od 0.00 (koji ukazuje da ga niko nije naveo kao žrtvu) do 1.00 (koji ukazuje da su ga svi vršnjaci iz odeljenja naveli kao žrtvu) (Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998). Za žrtvu *nije korišćena mera samonominacije*, jer se u prethodnom istraživanju (Salmivalli et al., 1996) takav postupak pokazao kao nedovoljno pouzdan. Međutim, sada se pokazalo da učenici retko navode iste vršnjake kao žrtve u šestom i osmom razredu, kao i da veliki broj učenika koje su vršnjaci naveli kao žrtve nije želeo da da odgovor na navedeno pitanje, tj. da nominuje druge vršnjake iz odeljenja kao žrtve.

Kako bi se dodelila učesnička uloga svakom od učenika, prilikom analize rezultata korišćena je prethodno opisana procedura izračunavanja skorova za svaku od uloga u nasilju koju su koristili Salmivali i saradnici (Salmivalli et al., 1996).

Učesničke uloge u nasilju, takođe, kao jedna od varijabli određivane su i u istraživanju koje su realizovali **Salmivali i saradnici** (Salmivalli et al., 1999). Koristeći skraćenu verziju Upitnika o učesničkim ulogama koja se sastojala iz 22 opisa u vidu skale sa tri ponuđena odgovora (0 = *nikad*, 1 = *ponekad*, i 2 = *često*), učenici su procenjivali tipično ponašanje vršnjaka (*vršnjačke procene*) i sopstveno ponašanje (*samoprocene*) u situacijama nasilja. Kao i u prethodnom istraživanju (Salmivalli et al., 1996), bihejvioralni opisi su se odnosili na uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera*, dok je uloga *žrtve* određivana na osnovu odgovora na dodatno pitanje (na osnovu *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija*). Statistički postupak dodeljivanja uloga bio je isti kao i u navedenom, prethodnom istraživanju.

Salmivali i Voeten (Salmivalli and Voeten, 2004) su u prethodno opisanom istraživanju⁴ Upitnika o učesničkim ulogama primenili na način na koji je to učinjeno i u drugim istraživanjima koja smo pomenuli (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), ali su korišćene samo *vršnjačke procene*. Učenicima je bilo dato samo 15 bihevioralnih opisa. Imena ostalih učenika iz odeljenja, takođe, su bila odštampana na upitniku. Način dodeljivanja uloga je, takođe, bio isti. Uloga *žrtve* nije procenjivana.

Kao jedna od varijabli, učesničke uloge u nasilju određene su i u istraživanju koje su realizovali **Nikerson, Mel i Prinkota** (Nickerson, Mele and Princiotta, 2008) u kome je korišćen navedeni instrument, konstruisan po uzoru na istraživanje Salmivali i saradnika (Salmivalli et al., 1996). Za razliku od navedenog istraživanja, učenicima su opisi ponašanja za svaku od uloga davani u vidu pasusa, a ne izdvojenih stavki skale procene ili upitnika, jer se smatralo da će tako dati opisi biti koncizniji i da će se time izbeći ponavljanja u opisima prisutna u skalama procene i upitnicima. Pored ostalih pet uloga, korišćen je i opis tipične *žrtve*. Nakon što su pročitala opise, od dece je traženo da označe koja od šest opisanih uloga najbolje odgovara njihovom ponašanju u situacijama nasilja. Dakle, uloge su procenjivane na osnovu *samonominacija*.

I u ovom istraživanju se pokazalo da učenici kada procenjuju kako se ponašaju u situacijama nasilja (*samoprocene*) najčešće nastoje da umanje sopstveno aktivno učešće u situacijama nasilja i naglašavaju učešće u ulogama *branioca* ili *autsajdera*. Od 143 učenika koji su učestvovali u istraživanju, 52% ispitanika je sebi dodelilo ulogu *branioca*, 26% ulogu *autsajdera*, dok su ostali učenici sebe opisali kao *žrtve* (13%), *nasilnike* (5%), *podstrekače* (3%) i *asistente* (1%). Nasuprot očekivanju, u istraživanju nisu uočene polne razlike u pogledu uloga *branioca* i *autsajder*.

U istraživanju koje je realizovao **Gini** (Gini, 2006b) na uzorku od 204 učenika uzrasta od 8 do 11 godina korišćene su *vršnjačke nominacije*, bez *samonominacija*.

Zbog njegove jedinstvenosti i doprinosa identifikovanju učenika u različitim ulogama u vršnjačkom nasilju, u našem istraživanju korišćena je prilagođena verzija Upitnika o učesničkim ulogama (Participant roles questionnaire). Naša prvobitna ideja je bila da prikupljanje podataka o učesničkim ulogama u nasilju primenom navedenog instrumenta bude zasnovano na

⁴ Videti str. 119.

vršnjačkim nominacija (gde bi učenici navodili imena i prezimena drugih učenika iz odeljenja koji se ponašaju na opisani način) i *samoprocenama* (gde bi učenici na trostepenoj skali – *nikad*, *ponekad* i *često* – procenjivali sopstveno tipično ponašanje u situacijama nasilja). Zbog okolnosti koje su pratile naše istraživanje (o čemu će biti više reči u metodološkom delu) bili smo primorani da odustanemo od jednog od instrumenata koji se zasniva na prikupljanju informacija o ponašanju u situacijama vršnjačkog nasilja putem *vršnjačkih nominacija* i da informacije o ulogama u vršnjačkom nasilju prikupimo isključivo putem skale procena o sopstvenom ponašanju u situacijama nasilja, dakle, putem *samoprocena*.

3. ČINIOCI ŠKOLSKOG USPEHA/NEUSPEHA UČENIKA

Školski uspeh učenika predstavlja važnu pedagošku temu koja je predmet interesovanja brojnih teoretičara i praktičara u ovoj oblasti. Međutim, samo određenje pojma školskog uspeha/neuspeha i načini njegovog procenjivanja nisu jednoznačni.

Kako ukazuje autorka Malinić (2009), kada je reč o određenju školskog neuspeha, posmatrano iz istorijske perspektive generalno možemo izdvojiti četiri grupe definicija kojima se školski neuspeh određuje putem ukazivanja na dominantni faktor ili grupu faktora koji doprinose njegovoj pojavi:

a) definicije školskog neuspeha koje kao ključni faktor školskog neuspeha navode *intelektualne sposobnosti učenika*, koje su bile karakteristične za prvu polovinu dvadesetog veka;

b) definicije školskog neuspeha u kojima se ukazuje na izvesne *osobine ličnosti* kao prediktore školskog postignuća učenika, koje se počinju javljati sedamdesetih godina dvadesetog veka;

c) definicije u kojima se akcenat pomera sa individualnih na *sredinske faktore* kao uzroke školskog neuspeha, koje se javljaju tokom devedesetih godina dvadesetog veka, i

d) definicije koje školski neuspeh smatraju *ličnim izborom učenika*, prisutne poslednjih godina u našoj sredini.

U prošlosti je najčešće bila praksa da se prilikom procenjivanja školskog uspeha/neuspeha učenika gotovo isključivo vrednuju komponente učenikovog napredovanja koje direktno proizlaze iz nastave, rada u nastavi (znanje, sposobnosti, veštine), dok se ostali aspekti zanemaruju (mogućnosti, zalaganje i sl.). Danas se akcenat u načinu procenjivanja uspeha učenika prevashodno stavlja na obrazovne standarde, kontinuirano praćenje i procenjivanje napredovanja učenika u pogledu razvoja različitih segmenata učenikove ličnosti i procenjivanje ostvarenosti prethodno definisanih vaspitno-obrazovnih ishoda. Procena u pogledu toga da li je učenik postigao odgovarajući školski uspeh vrši se na osnovu ishoda obrazovanja koji predstavljaju definisana znanja, veštine, stavove i vrednosti koje učenici treba da razviju tokom procesa obrazovanja. Drugim rečima, procena postignuća učenika se vrši u odnosu na postavljene ciljeve i standarde (odnosno, ishode), a ostvareni školski uspeh ukazuje na to u kojoj meri je pojedinac ostvario postavljene zahteve. „Ishodi opisuju same učenike: njihova znanja, šta je ono što mogu ili umeju da urade pod određenim okolnostima, kako da se ponašaju u

određenim situacijama, čemu treba da teže, kakve stavove da ispoljavaju prema sebi i drugima itd.” (Havelka, Hebib i Baucal, 2003: 32). Dakle, kada je ocenjivanje učenika zasnovano na ishodima, ono zapravo predstavlja procenjivanje individualnog napredovanja, tj. praćenje rada i napredovanja svakog pojedinačnog učenika na putu ka definisanom ishodu kroz poređenje sa predhodnim nivoima znanja, veština, stavova i vrednosti pojedinca.

Školske ocene i dalje predstavljaju najzastupljeniji pokazatelj školskog uspeha/neuspeha učenika, iako je valjanost školskog ocenjivanja predmet rasprava u stručni krugovima (Đermanov, 2008, prema Gadžić i Milojević, 2009; Nikolić, 1998)⁵. Ocenjivanje se danas prevashodno odnosi na proces praćenja i vrednovanja toka i ishoda učenja, a ocene se javljaju kao ishod ili produkt tog procesa. Kao takve, one predstavljaju iskaze o uspehu koji je učenik postigao u pojedinim nastavnim predmetima tokom određenog vremenskog perioda (Havelka, Hebib i Baucal, 2003). Posmatran na takav način, školski uspeh učenika izražava se ocenom koja nastaje kao rezultat procesa praćenja i vrednovanja napredovanja učenika ne samo u pogledu znanja, već i u pogledu veština, stavova, vrednosti, osobina ličnosti, ponašanja itd. Time se po značenju termin *školski uspeh* približava značenju termina *školsko postignuće* koje se smatra rezultatom ukupnih vaspitnih uticaja i aktivnosti učenika, a ne samo napretkom u pogledu usvojenih znanja (Gojkov, 1997). Dakle, kada su tako shvaćeni, može se uočiti da između pojmova *školski uspeh* i *školsko postignuće* nema značajnije razlike u pogledu njihovog značenja.

Iako se *školski neuspeh* definiše na različite načine od strane različitih teoretičara i praktičara (Malinić, 2009), obično se pod njim podrazumeva nesklad između školskog postignuća učenika i njegovih realnih mogućnosti (Oakland, 1969; Wimberger, 1966). Kao i u slučaju nasilničkog ponašanja i/ili viktimizacije, jasno je da do takvog nesklada ne dovodi delovanje izolovanih rizičnih i zaštitnih faktora već on nastaje kao rezultat kontinuiranog međudejstva čitavog niza faktora. Stoga se školski uspeh/neuspeh ne može objasniti isključivo delovanjem pojedinačnih faktora, već predstavlja ishod složenih procesa koji utiču na razvoj deteta, a koji se odvijaju u okviru ekoloških nivoa koji okružuju dete (na individualnom, vršnjačkom, porodičnom, školskom i nivou zajednice) između kojih postoji stalna interakcija (Anderson and Scott, 2012; Asbury, 1974; Carlson et al., 1999; Domagala-Zysk, 2006; Đorđević,

⁵ O *slabostima ocenjivanja* može se pronaći više u: Nikolić, R. (1998). *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, str. 40-52.

1989; Hinshaw, 1992; Jimerson, Egeland and Teo, 1999; Kocić, 1988; LeCroy and Krysik, 2008; Masten and Coatsworth, 1998; Milošević, 2002, 2004a; Murray, 2009; Palardy, 2013; Peterson, 2001; Rogers et al., 2009; Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976, 1980, 1984; Teo et al., 1996; Woolley and Grogan-Kaylor, 2006). Pritom se neuspeh koji učenik doživljava može odnositi na jedan nastavni predmet ili na određena nastavna područja (tzv. *parcijalni poremećaji učenja*), kao i na više nastavnih oblasti, u toku kraćeg ili dužeg vremenskog perioda (tzv. *generalizovani poremećaji učenja*). Kada se neuspeh pojedinca javlja u više nastavnih predmeta, to najčešće dovodi do ponavljanja razreda, zbog nemogućnosti ispunjavanja minimuma definisanih standarda potrebnih za prelazak u viši razred (Đorđević, 1989; Nikolić, 1998).

Postoje brojni faktori za koje je u prethodnim empirijskim istraživanjima utvrđeno da mogu biti od značaja za razumevanje javljanja i kontinuiteta školskog neuspeha učenika. O nekim od faktora možemo govoriti kao o uzročnicima školskog neuspeha (npr. nizak nivo inteligencije, teškoće u učenju itd.), dok se kada je reč o nekim drugih faktorima može govoriti o međusobnoj povezanosti (tj. korelaciji) koja je najčešće dvosmerne prirode (npr. emocionalni problemi, motivacija itd.). U podnaslovima koji slede, nastojaćemo da sistematizujemo osnovne faktore, polazeći od nivoa njihovog delovanja, i, gde je to moguće (tj. gde postoje odgovarajuća empirijska saznanja), nastojaćemo da ukažemo na smer međusobne povezanosti. Ukazivanje na faktore rizika koji dovode do neuspeha učenika smatramo važnim sa aspekta razumevanja problematike kojom se bavimo, tačnije – povezanosti između uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Pritom, polazimo od pretpostavke da je moguće izdvojiti izvesne grupe faktora koje predstavljaju faktore rizika zajedničke za pojavu nasilja i/ili viktimizacije i školskog neuspeha, o čemu će više biti reči u okviru naredne celine teorijskog dela (celine 4.).

3.1. Faktori individualnog nivoa

Kao i u slučaju vršnjačkog nasilja, utvrđeno je da izvesni faktori individualnog nivoa mogu doprineti i/ili mogu biti povezani sa pojavom i kontinuitetom školskog neuspeha. Na osnovu pregleda literature iz ove oblasti, možemo izdvojiti sledeće grupe takvih faktora: zdravstvene probleme, nizak nivo inteligencije, neurobihejvioralne poremećaje, emocionalne probleme, psihijatrijske poremećaje, propuste u formiranju sazrajne delatnosti deteta, motivaciju, spoljašnji lokus kontrole, self-koncept, određene osobine ličnosti, pol učenika i sl.

Kada je reč o *zdravstvenom aspektu*, utvrđeno je da sledeći medicinski problemi mogu doprineti pojavi školskog neuspeha, kao što su: prevremeni porođaj i mala težina deteta na rođenju; neuhranjenost i neadekvatna ishrana; infekcije crevnim parazitima; problemi sa sluhom; oštećenje vida; astma i alergijski rinitis; epilepsija; cerebralna paraliza; leukemija i limfoma; hemofilija, dijabetes, i sl. (Karande and Kulkarni, 2005).

Za nizak nivo inteligencije je utvrđeno da je jedna od važnih prognostičkih varijabli u pogledu akademskih ishoda deteta (Havelka, 1990a, 1998b, 2000; Karande and Kulkarni, 2005; Kurtz and Swenson, 1951; Shaw, 2008; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Wimberger, 1966; Šaranović-Božanović, 1984). Utvrđeno je da što je viši intelektualni nivo učenika to je viši i nivo njegovih obrazovnih postignuća. Deca sa graničnim nivoima inteligencije (čiji je IQ od 71 do 84) ili mentalnom retardacijom (čiji je IQ niži od 70) suočavaju se sa slabijim školskim postignućem ili školskim neuspehom.

Pored toga, izvesni neurobihejvioralni problemi otežavaju postizanje školskog uspeha učenika, kao što su *specifične teškoće u učenju* (disleksija, disgrafija, diskalkulija i dishronija) (Karande and Kulkarni, 2005; Moon and Hall, 1998, prema McCoach and Siegle, 2003; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Wimberger, 1966), *sporost u učenju* (Malinić, 2009), *problemi sa koncentracijom* (Malinić, 2009), *nedostatak predznanja iz određene nastavne oblasti* (Malinić, 2009), *autizam* (Karande and Kulkarni, 2005), *Turetov sindrom* (Karande and Kulkarni, 2005), *deficit pažnje i hiperaktivnost* (DeShazo Barry, Lyman and Grofer Klinger, 2002; Hinshaw, 1992; Karande and Kulkarni, 2005; Loe and Feldman, 2007; Moon and Hall, 1998, prema McCoach and Siegle, 2003; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980), i sl.

Pored navedenih kognitivnih faktora značajno je pomenuti još jedan za koji je, takođe, uočeno da može doprineti pojavi školskog neuspeha. Kao važan faktor koji doprinosi pojavi

školskog neuspeha Nadežda Šaranović-Božanović (1976, 1980, 1984) izdvaja *nedostatke vezane za formiranje sazajne delatnosti deteta*, koji se reflektuju kroz neuspeh u savladavanju nastavnog gradiva i neadekvatan odgovor na zahteve koje škola postavlja pred sve učenike, a kojim doprinosi i nedovoljna individualizacija nastave i sazajnog procesa u nastavi.

Takođe, utvrđeno je i da izvesni *emocionalni problemi* izazvani traumatskim događajima u životu učenika (usled zlostavljanja, podvrgavanja bolničkom lečenju, razvoda roditelja, smrti bliskog rođaka i sl.) mogu doprineti pojavi školskog neuspeha (Jimerson, Egeland and Teo, 1999; Karande and Kulkarni, 2005; Moon and Hall, 1998, prema McCoach and Siegle, 2003; Needham, Crosnoe and Muller, 2004; Owens et al., 2012; Stanić, 1988; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Šaranović-Božanović, 1984; Wimberger, 1966). Takvi problemi smanjenu sposobnost deteta da ulaže energiju u proces učenja zbog investiranja na emotivnom planu.

Pored toga, za izvesne *psihijatrijske probleme* je utvrđeno da mogu biti povezani sa pojavom školskog neuspeha. Nizak školski uspeh i apsentizam mogu biti rani znaci depresije, psihoze ili nekog drugog psihijatrijskog problema kod učenika (DeSocio and Hootman, 2004; Karande and Kulkarni, 2005; Needham, Crosnoe and Muller, 2004). Takođe, treba imati u vidu da smer povezanosti između psihijatrijskih problema i školskog neuspeha može biti i obrnut. Školski neuspeh koji traje izvesno vreme može doprineti pojavi određenih psihijatrijskih problema poput anksioznosti i depresije.

Iako postoji niz faktora koji mogu uticati na školsko postignuće, jedan od najuticajnijih je svakako *motivacija* (Carr, Borkowski and Maxwell, 1991; Francis et al., 2004; Milošević, 2004a; McCoach and Siegle, 2003; Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976). Jasno je da učenici kojima nedostaje motivacija neće nastojati da postignu školski uspeh. Utvrđeno je da su faktori koji ometaju motivaciju za učenje sledeći: negativan odnos prema školi, učenju i nastavnicima; negativan stav roditelja prema potrebi postizanja školskog uspeha i nedostatak podsticanja deteta da uči; negativan uticaj vršnjaka; negativan stav prema određenim nastavnim sadržajima; motivisanost da se ne uči (npr. iz prkosa roditeljima) (Wimberger, 1966). Na razvoj motiva postignuća prevashodno utiču: odnos između roditelja i deteta, vaspitni stilovi roditelja i postupci roditelja. Razvoj motiva postignuća najtešnje je povezan sa reakcijama i postupcima roditelja u situacijama kada se dete susreće sa uspehom ili neuspehom u nekoj aktivnosti (Milošević, 2004a).

Takođe, *spoljašnji lokus kontrole*, odnosno pripisivanje razloga neuspeha spoljašnjim (npr., lošem nastavniku) nasuprot unutrašnjim faktorima (nedovoljnom trudu i radu) može doprineti pojavi školskog neuspeha (Carr, Borkowski and Maxwell, 1991; Francis et al., 2004; Georgiou and Stavrinides, 2008; Milošević, 2004a).

Za *self-koncept* učenika je, takođe, utvrđeno da predstavlja važan faktor individualnog nivoa (Carr, Borkowski and Maxwell, 1991; Francis et al., 2004; Malinić, 2009; Milošević, 2004a, 2004b; Wimberger, 1966). Self-koncept predstavlja kognitivnu strukturu kroz koju osoba formira svest o sebi, a koja se zasniva na njenom shvatanju sebe, kao i povratnim informacijama o sebi koje dobija od drugih (Wimberger, 1966). Ako je self-koncept deteta nespojiv sa onim što se podrazumeva pod ulogom učenika i ono za sebe smatra da ne može da uči, da ne može biti uspešno u tome, da ne može samostalno da funkcioniše i da ispuni različite socijalne zadatke koje to sa sobom nosi, školsko učenje se neće odvijati na adekvatan način.

Uočeno je da su izvesne *osobine ličnosti učenika* povezane sa pojavom školskog neuspeha. Primera radi, u istraživanju koje je sprovela Nadežda Šaranović-Božanović (1984) utvrđeno je da se kao takve izdvajaju sledeće osobine ličnosti: napetost, flegmatičnost, odmerenost, neaktivnost, osetljivost, zavisnost, prezaštićenost, emocionalna nestabilnost, laka uznemirljivost, promenljivost raspoloženja, niža snaga super ega, plašljivost, zabrinutost, depresivnost, nesigurnost, stidljivost, rezervisanost, introvertnost, kritičnost, hladnoća i konformizam, samoživost i nepouzdanost.

Od ostalih karakteristika individualnog nivoa izdvaja se *pol* učenika. Naime, utvrđeno je da je za učenike muškog pola veća verovatnoća da će doživeti školski neuspeh (Asbury, 1974; Rogers et al., 2009; Woolley, Kol and Bowen, 2009), kao i da su devojčice kao grupa u svim razredima osnovne škole uspešnije od dečaka (Havelka, 1990a, 1990b, 2000; Nikolić, 1998).

Nasuprot navedenom, utvrđeno je da su sledeći faktori individualnog nivoa pozitivno povezani sa nivoom postignuća: „(a) stepen u kojem je učenik u stanju da savlada svoju anksioznost, (b) vrednost koju pripisuje sebi, (c) sposobnost da se prilagodi i/ili prihvati zahteve autoriteta, (d) prihvaćenost od strane vršnjaka, (e) manje konflikata oko nezavisnosti-zavisnosti, (f) aktivnosti centrirane oko akademskih interesovanja, i (g) ostvarljivost sopstvenih ciljeva” (Taylor, 1964: 76).

3.2. Faktori vršnjačkog nivoa

Vršnjaci, kao važni agensi socijalizacije svakog pojedinca, takođe, mogu imati značajan uticaj i na nivo školskog postignuća učenika. Zbog toga ćemo nastojati da ukažemo na neke od mogućih veza između vršnjačkih odnosa i školskog uspeha/neuspeha pojedinca.

Uočeno je da na školski uspeh učenika utiče i njegov odabir prijatelja, tj. karakteristike, stavovi i ponašanja vršnjaka sa kojima se druži. Između ostalog, utvrđeno je da ponašanje vršnjaka, naročito prijatelja, školski uspeh prijatelja i stavovi prijatelja u pogledu potrebe postizanja školskog uspeha predstavljaju značajne činioce koji mogu uticati na nivo postignuća učenika (Véronneau and Dishion, 2011). Uočeno je, pritom, da postoji povezanost između nivoa postignuća pojedinca i nivoa postignuća prijatelja.

Kada se pojedinac visokog postignuća druži sa drugim učenicima visokog postignuća, izvesno je da će njegovo postignuće ostati na visokom nivou. Nasuprot tome, ukoliko pojedinac niskog postignuća za prijatelje ima učenike visokog postignuća velika je verovatnoća da će njegovo postignuće ostati na niskom nivou (Véronneau and Dishion, 2011). Međutim, čini se da je važnije od samog prijateljstva sa učenicima koji imaju visoko postignuće da ti prijatelji direktno modeluju ponašanja koja doprinose pozitivnoj prilagođenosti u školi (npr, rešavanje školskih zadataka, saradnja sa drugima u školskom okruženju i sl.). Osim toga, uočeno je da poređenje sa vršnjacima koji postižu uspeh u pojedinim slučajevima može dovesti do negativne samoevaluacije, što zauzvrat može rezultirati kontinuitetom niskog postignuća. To je naročito karakteristično za devojčice.

Čini se da se devojčice koje imaju visoko školsko postignuće i koje imaju prijatelje sa visokim postignućem međusobno podstiču na intenzivniji školski rad i postizanje još višeg školskog uspeha. Drugim rečima, kada pojedinac doživljava učinak drugog pojedinca sa visokim postignućem kao nešto što mu je dostižno (što bi bio slučaj za učenike koji su već uspešni u školi) tada ga takvo socijalno poređenje može motivisati da ima visoke obrazovne aspiracije. Nasuprot tome, kada visoko postignuće prijatelja deluje nedostižno (što može biti slučaj za učenike sa niskim postignućem) tada takvo socijalno poređenje može negativno delovati na samopercepciju pojedinca.

Uočeno je da najčešće ne postoji povezanost između školskog postignuća prijatelja i promena u školskom postignuću dečaka. Nepostojanje povezanosti između školskog postignuća

prijatelja i promena u školskom uspehu dečaka je u skladu sa modelom vršnjačke socijalizacije koji iznose Rouz i Rudolf (Rose and Rudolph, 2006, prema Véronneau and Dishion, 2011). Autori smatraju da devojčice imaju jaču potrebu za socijalnim odobravanjem u odnosu na dečake, što može uticati na podložnost javljanju internalizovanih problema. Devojčice mogu biti osetljivije na norme njihovih prijatelja u pogledu školskog uspeha i doživeti pad samopoštovanja i procene samoeфикаsnosti kada nisu u stanju da dostignu te standarde.

Druženje sa vršnjacima koji ispoljavaju probleme u ponašanju može, takođe, doprineti značajnom smanjenju školskog uspeha učenika (Véronneau and Dishion, 2011). Povezanost između problema u ponašanju prijatelja i nižeg školskog postignuća učenika može biti posredovana povećanom dostupnošću devijantnih aktivnosti koje ometaju ili zamenjuju angažovanje učenika na časovima, kao i rad na izradi domaćih zadataka. Kada manifestovanje problema u ponašanju od strane prijatelja često nailazi na dobijanje neposredne nagrade za takvo ponašanje (na primer, uzbuđenje koje je svojstveno učestvovanju pojedinaca u aktivnostima koje su zabranjene i zbog kojih mogu biti kažnjeni), verovatno je da to podstiče ponašanja i stavove koji su štetni za razvoj emocionalnih i psiholoških aspekata ličnosti važnih za ostvarivanje dugoročnih ciljeva (na primer, sposobnost samokontrole).

Pored individualnog uticaja vršnjaka, vršnjačka grupa u celini može vršiti negativan socijalni pritisak u pogledu školskog postignuća, ukoliko među vršnjacima postoji rasprostranjen stav kojim se negira značaj postizanja školskog uspeha (Boehnke, 2008). Pritom, treba naglasiti da je uočeno da visoke individualne preferencije u pogledu postignuća mogu ublažiti efekte negativnog vršnjačkog pritiska.

Uočeno je, takođe, da postoji povezanost između kvaliteta socijalnih odnosa pojedinca i njegovog školskog postignuća. Brojni autori ukazuju na povezanost između socijalne kompetentnosti pojedinca i visokog školskog uspeha (Chen, Rubin and Li, 1997; Krnjajić, 2002; Kurtz and Swenson, 1951; Masten and Coatsworth, 1998; Spasenović, 2003, 2004, 2008, 2009). Masten i Kotsvort (Masten and Coatsworth, 1998) u svom pregledu istraživanja iz ove oblasti ukazuju na glavne nalaze takvih istraživanja. Između ostalog, u istraživanjima iz navedne oblasti se ističe da su kod dece školskog uzrasta, vršnjačka prihvaćenost i popularnost povezane sa višim postignućem, višim koeficijentom inteligencije i mnogim drugim pozitivnim atributima, uključujući i zdrave obrasce emotivne vezanosti za roditelje. Pozitivna vršnjačka reputacija najčešće predviđa buduću socijalnu kompetentnost pojedinca u odnosima sa vršnjacima, školsko

postignuće pojedinca, nivo samopoštovanja i bolje mentalno zdravlje. Istovremeno, vršnjačka odbačenost često je povezana sa poremećajima u ponašanju, niskim postignućem, kao i negativnim iskustvima u odnosima sa roditeljima. Osim toga, problemi u odnosima sa vršnjacima najčešće predviđaju i buduću neprilagođenost pojedinca (Cicchetti and Bukowski, 1995; Hartup, 1983; Masten and Coatsworth, 1995; Masten, Morison, and Pellegrini, 1985; Newcomb, Bukowski and Pattee, 1993; Newcomb et al., 1993; Parker, Rubin, Price and DeRosier, 1995, prema Masten and Coatsworth, 1998).

Jedan od načina ispoljavanja socijalne kompetentnosti u odnosima sa vršnjacima jeste i izbor prijatelja, koji utiče na dalji razvoj pojedinca (Welsh et al., 2001). Prosocijalna deca najčešće biraju vršnjake koji vrše prosocijalne uticaje, a agresivna deca najčešće biraju vršnjake koji pogoršavaju njihovo neprilagođeno ponašanje (Masten and Coatsworth, 1998).

Treba napomenuti da je utvrđeno da povezanost između kvaliteta vršnjačkih odnosa, naročito indeksa vršnjačke prihvaćenosti, i školskog postignuća pojedinca može biti dvosmerna (Chen, Rubin and Li, 1997; Krnjajić, 2002; Spasenović, 2008, 2009; Welsh et al., 2001). Vršnjačka prihvaćenost može poslužiti kao socijalni resurs koji olakšava školsko postignuće. Istovremeno, školski uspeh ili neuspeh mogu da utiču na to da li će dete biti voljeno ili nevoljeno od strane vršnjaka. Povezanost između položaja koji pojedinac zauzima u grupi i školske uspešnosti posebno je karakteristična za dve dimenzije sociometrijskog statusa: *popularnost* i *odbačenost*. Nalazi istraživanja dosledno potvrđuju da popularni učenici postižu bolji školski uspeh, a da su *odbačeni* učenici akademski neuspešniji (Spasenović, 2008). Iako ne postoje dosledni nalazi koji se tiču veze školskog postignuća i statusa *zanemarenih*, utvrđeno je da se deca koja imaju takav socijalni status u vršnjačkoj grupi najčešće ne razlikuju od svojih popularnih i prosečnih vršnjaka u pogledu školskog postignuća.

Prosocijalno ponašanje učenika može direktno i indirektno uticati na školski uspeh učenika, jer je ono povezano sa određenim oblicima ponašanja koji su važni i za postizanje školskog uspeha (Spasenović, 2008). Kada je reč o indirektnom uticaju prosocijalnog ponašanja na školski uspeh učenika, utvrđeno je da su načini ispoljavanja takvog ponašanje (na primer, saradnja, pomaganje, briga o drugima, deljenje sa drugima i sl.) važan prediktor školskog postignuća učenika. Takođe, uočeno je da povezanost između prosocijalnog ponašanja i školskog uspeha može biti posredovana delovanjem nastavnika. Smatra se da nastavnici imaju pozitivniji stav prema učenicima koji ispoljavaju prosocijalno ponašanje, što se odražava na nastavnikova

očekivanja i ponašanje prema učenicima i vrednovanje njihovog rada. Osim toga, moguće je da postoji i direktan uticaj prosocijalnog ponašanja, jer se pozitivnim vršnjačkim interakcijama ostvaruju pozitivne intelektualne razmene među njima, koje doprinose uspešnijem usvajanju nastavnih sadržaja (Spasenović, 2004, 2008).

Hinšo (Hinshaw, 1992, prema Chen, Rubin and Li, 1997) ukazuje na nekoliko mogućih objašnjenja povezanosti između socijalne kompetentnosti i sociometrijskog statusa u vršnjačkoj grupi, s jedne strane, i školskog postignuća, s druge strane. Prema *prvom objašnjenju*, ukazuje se da socijalna kompetentnost i sociometrijski status mogu uticati na školsko postignuće, tako što socijalna kompetentnost deteta i vršnjačka prihvaćenost mogu predstavljati emocionalne i socijalne resurse važne za školsko postignuće. Na primer, prosocijalno i kooperativno ponašanje mogu doprineti stvaranju odeljenskog konteksta koji pogoduje nastavi i učenju, a agresivno i neprijateljsko ponašanje mogu da poremete proces učenja. Osim toga, deca koja su socijalno vešta mogu biti kooperativna i verovatno će dobiti traženu pomoć tokom rada na času. Nasuprot tome, deca devijantnog ponašanja i socijalno odbačena deca mogu imati manje mogućnosti da dobiju pomoć od vršnjaka za svoj školski rad. Konačno, socijalno postignuće može imati značajan uticaj na emocionalne i motivacione odgovore pojedinca, koji, zauzvrat, mogu uticati na školsko postignuće. Na primer, deca koja su odbačena, ispoljavaju probleme u ponašanju i koja su agresivna mogu razviti negativna osećanja i odnos prema školskoj sredini. Kao rezultat toga, ona mogu da postanu nezainteresovana za školske aktivnosti.

Drugo objašnjenje ukazuje na to da školsko postignuće može uticati na socijalno ponašanje i prilagođavanje. Prema ovom objašnjenju, akademske teškoće mogu dovesti do frustracije, što zauzvrat može doprineti pojavi devijantnog socijalnog ponašanja. Pored toga, školsko postignuće može odrediti socijalni ugled pojedinca u vršnjačkoj grupi i samim tim uticati na njegovu sliku o sebi. Deca koja imaju slabiji školski uspeh mogu imati teškoća u postizanju pozitivnog sociometrijskog statusa i poštovanja među vršnjacima i najčešće razvijaju negativnu samopercepciju. Shodno tome, ova deca mogu ispoljavati socioemocionalne probleme i na kraju se okrenuti ka devijantnim vršnjacima, tražeći socijalnu podršku.

Prema *trećem objašnjenju*, ukazuje se da socijalno funkcionisanje i školsko postignuće mogu imati recipročan uticaj. Smatra se da, iako socijalno funkcionisanje i prilagođenost mogu uticati na školsko postignuće, ono može, zauzvrat, imati određeni uticaj na socijalnu prilagođenost.

Kao još jedan značajan faktor vršnjačkog nivoa izdvaja se socijalno neprihvatljivo ponašanje, pri čemu se kao oblici takvog ponašanja koji su od posebnog značaja za naš rad izdvajaju nasilničko ponašanje i viktimizacija pojedinca. Naime, brojni autori ukazuju na povezanost između direktne uključenosti učenika u nasilje (u ulozi žrtve i/ili ulozi nasilnika) i školskog uspeha učenika (na primer, Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillessen, 2006; Glew et al., 2005, 2008; Jimerson, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a, 2009b; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002; Rothon et al., 2011, itd.). O načinima na koje je nasilje povezano sa školskim uspehom učenika biće više reči kasnije (videti celinu 4.). Namera nam je ovde bila da skrenemo pažnju i na navedene faktore kao značajne faktore vršnjačkog nivoa.

3.3. Faktori porodičnog nivoa

Nalazi istraživanja pokazuju da izvesni faktori porodične sredine mogu, takođe, pozitivno ili negativno uticati na školsko postignuće deteta. Na primer, utvrđeno je da je *socioekonomski status* porodice povezan sa nivoom postignuća učenika (Anderson and Scott, 2012; Asbury, 1974; Christle, Jolivette and Nelson, 2007; Jelić i Jovanović, 2011; Karande and Kulkarni, 2005; Miller, 1970; Nash, 2002, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006; Stevanović, Dajin i Stanojlović, 1980; Šaranović-Božanović, 1984; Šram i Futo, 1988) u smislu da je nizak socioekonomski status porodice i život u siromaštvu povezan sa školskim neuspehom pojedinca.

Takođe, utvrđeno je da je *sociokulturni nivo porodice* povezan sa nivoom postignuća deteta (Bowen and Bowen, 1998b, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006; Milošević, 2004a; Šaranović-Božanović, 1976, 1984). Ukoliko dete živi u porodici visokog sociokulturnog nivoa, izvesno je da će težiti postizanju visokog školskog uspeha. *Stepen obrazovanja roditelja* pozitivno je povezan sa nivoom postignuća deteta (Havelka, 1990a, 1990b, 2000; Malinić, 2009; Milošević, 2004a; Nikolić, 1998; Spasenović, 2009; Šaranović-Božanović, 1976, 1984; Šram i Futo, 1988), pri čemu je utvrđeno da je obrazovni nivo majke značajniji za pojavu školskog neuspeha deteta, nego obrazovni nivo oca (Malinić, 2009). Uočeno je da učenici čiji roditelji nemaju završenu osnovnu školu u svim razredima postižu slabiji školski uspeh od učenika čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja od navedenog. Osim toga, kada je reč o kontinuitetu školskog uspeha/neuspeha tokom osnovne škole, utvrđeno je da što je obrazovanje roditelja niže to opšti uspeh učenika tokom osnovne škole značajnije opada.

Kvalitet odnosa roditelj-dete je, takođe, značajan činilac školskog postignuća deteta (Domagala-Zysk, 2006; Murray, 2009; Peterson, 2001; Woolley, Kol and Bowen, 2009). Utvrđeno je da je neadekvatan odnos roditelja prema deci koji se ispoljava u prezaštićivanju ili odbacivanju deteta na negativan način povezan sa školskim uspehom, kao i kasnijom socijalnom prilagođenošću i vršnjačkom prihvaćenošću deteta (Kurtz and Swenson, 1951; Miller, 1970; Peterson, 2001; Rogers et al., 2009). Takođe, utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost između školskog uspeha deteta i iskazivanja poverenja prema detetu od strane roditelja i obrnuto. Uočeno je da će dete imati bolji školski uspeh ukoliko roditelji iskazuju više poverenja prema njemu, kao i ono prema roditeljima (Šram i Futo, 1988).

Pored toga, utvrđena je povezanost između karakteristika *strukture porodice* i školskog uspeha učenika (Nash, 2002, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006; Milošević, 2004a; Stanišić i Gutvajn, 2010). Učenici koji žive u nepotpunim porodicama postižu slabiji uspeh i imaju nižu prosečnu ocenu od ostalih učenika. Pritom, uočene su izvesne polne razlike, koje se ogledaju u tome da devojčice iz nepotpunih porodica postižu bolji školski uspeh od dečaka iz nepotpunih porodica. Kada je reč o broju članova domaćinstva i broju dece u porodici utvrđeno je da najbolji školski uspeh na kraju drugog razreda osnovne škole postižu jedinci koji žive sa roditeljima i sa najmanje još dva člana domaćinstva, dok najlošiji uspeh postižu jedinci koji žive sa roditeljima i sa još jednim članom domaćinstva (Milošević, 2004a). Pored samog broja dece u porodici, važan je i redosled njihovog rođenja. U istraživanju koje je u našoj sredini realizovala Malinić (2009), pokazalo se da je redosled rođenja deteta povezan sa ponavljanjem razreda, tj. sa školskim neuspehom. Pokazalo se da češće ponavljaju razred deca koja su drugorođena u poređenju sa prvorođenom i svom ostalom decom, a među učenicima koji nisu ponavljali razred najviše je prvorođene dece.

Uočeno je da je život u porodici u kojoj biološki otac nije prisutan (usled razvoda, smrtnog slučaja ili preudaje majke) povezan sa niskim postignućem deteta (Onatsu-Arvilommi and Nurmi, 1997). Osim toga, uočeno je da učenici koji žive samo sa majkama imaju bolje prosečne ocene u poređenju sa učenicima koji žive samo sa ocem (Stanišić i Gutvajn, 2010). Takav nalaz tumači se činjenicom da je u većini kultura majka zadužena za brigu o deci, a posebno za njihovo školovanje i da očevi koji ostanu sami s decom ne mogu lako da se naviknu na nove obaveze i veću odgovornost.

Treba naglasiti da ne mora biti tačno da negativan odnos sa roditeljima i vršnjacima nužno vodi školskom neuspehu. Farrugia, Bulen i Davidson (Farruggia, Bullen and Davidson, 2012) su ustanovili da postojanje stabilnog odnosa sa osobom koju dete smatra važnom i za koju je snažno emotivno vezano može u takvim situacijama predstavljati zaštitni faktor od školskog neuspeha. Čak je utvrđeno da je takav odnos važniji prediktor školskog uspeha od odnosa sa roditeljima i vršnjacima. Takve važne osobe u životima dece najčešće su članovi detetove porodice izuzev roditelja (bliski rođaci, hranitelji i sl.).

Porodični činioci povezani sa akademskim kompetencijama deteta uključuju i *stilove roditeljstva* (Malinić, 2009; Masten and Coatsworth, 1998; Šram i Futo, 1988). Za autoritativno roditeljstvo (tj, toplina, strogost i visoka očekivanja) je utvrđeno da je povezano sa školskim

uspehom deteta bez obzira na pol i socio-ekonomski status. Učešće roditelja u obrazovanju dece kroz, na primer, direktno uključivanje u rad škole, je takođe povezano sa boljim školskim postignućem deteta. Roditelji, takođe, mogu uticati na postignuće dece posredstvom sopstvenih stavova (isticanjem važnosti napornog rada, visokim vrednovanjem značaja postizanja školskog uspeha) i ponašanja (putem podsticanja dece na učenje, nadgledanjem ili pomaganjem detetu u radu na domaćim zadacima i sl.). Nasuprot tome, slaba porodična komunikacija povezana je sa školskim neuspehom deteta (Peterson, 2001).

Pored samog obrazovanja roditelja, za postizanje školskog uspeha od važnosti je i *stepen uključenosti roditelja u proces obrazovanja deteta* (rad kod kuće na domaćim zadacima, interesovanje za školski život deteta, davanje dodatnih objašnjenja i sl.) (Flouri and Buchanan, 2004; Hill et al., 2004; Jimerson, Egeland and Teo, 1999; Karande and Kulkarni, 2005; Kurtz and Swenson, 1951; Masten and Coatsworth, 1998; Menning, 2006; Peterson, 2001; Woolley, Kol and Bowen, 2009; Šaranović-Božanović, 1976, 1984). Utvrđeno je, pritom, da postoji razlika u pogledu povezanosti između *načina uključenosti roditelja u obrazovanje dece i školskog uspeha s obzirom na pol roditelja*. U studiji koju su realizovali Rodžers i saradnici (Rogers et al., 2009) pronađeno je da je akademski pritisak oca prediktor nižeg postignuća, dok ohrabrenje i podrška majke predviđaju veći školski uspeh. Takođe, uočeno je da roditelji oba pola najčešće vrše akademski pritisak na svoje sinove, dok ispoljavaju više ohrabrenja i podrške prema svojim ćerkama. Efekti roditeljskog angažovanja su posredovani akademskom kompetentnošću dece. Ova studija pokazuje dvosmerne uticaje obrazovnog uključivanja roditelja i ličnih karakteristika deteta u predviđanju školskog postignuća.

U istraživanju koje je realizovano u našoj sredini, Šram i Futo (1988) su uočili da je podsticanje i ohrabrivanje deteta od strane roditelja povezano sa školskim uspehom deteta. Autori su uočili da je u porodicama vrlo dobrih učenika dva puta više, a u porodicama odličnih učenika tri puta prisutnije pohvaljivanje i nagrađivanje deteta u poređenju sa porodicama učenika koji imaju nedovoljan školski uspeh. Kao zaključak autori ističu da su kod slabih učenika znatno manje prisutne interakcije između roditelja i deteta koje reflektuju pozitivan stav roditelja prema detetu, odnosno da roditelji slabijih učenika ujedno iskazuju i lošiji odnos prema njima.

Na kraju, treba istaći da pored toga što određeni faktori porodične sredine mogu nepovoljno uticati na školski uspeh učenika, uočeno je da se i školski neuspeh deteta najčešće nepovoljno odražava na status koji ono ima u porodici (Nikolić, 1998; Stevanović, Dajin i

Stanojlović, 1980; Šram i Futo, 1988). Ukoliko dete doživljava slab uspeh u školi to najčešće nailazi na negodovanje porodice, koja ne samo da nije u stanju da detetu pruži adekvatnu pomoć i potrebnu podršku, već ga često neopravdano optužuje kao jedinog krivca za neuspeh. To dete može navesti da na neadekvatne načine nastoji da zadobije ljubav roditelja, kao što su prikrivanja ocena, bežanja sa časova da bi se izbeglo dobijanje slabe ocene, optuživanje nastavnika za sopstveni neuspeh, simuliranja bolesti itd.

3.4. Faktori na nivou škole

I na nivou škole mogu postojati izvesni faktori koji mogu imati (ne)povoljan uticaj na školski uspeh učenika. Naime, utvrđeno je da su izvesni faktori na nivou škole povezani sa javljanjem školskog uspeha/neuspeha. Između ostalog, uočeno je da je *socijalna klima škole* od značaja za razumevanje niza ishoda, od socio-emocionalnog funkcionisanja i ponašanja do školskog postignuća učenika (Bowen, Richman, Brewster and Bowen, 1998, Cook, Murphy and Hunt, 2000, Freiberg, 1999, Hoy and Sweetland, 2001, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006; Đorđević, 1989; McEvoy and Welker, 2000). Komponente socijalne klime škole važne za školski uspeh učenika su: odnosi među članovima školskog kolektiva, stepen poverenja između njih, nivo vršnjačkog nasilja i nivo bezbednosti u školi (Woolley and Grogan-Kaylor, 2006).

Osim socijalne klime škole, za školski uspeh učenika je važna i *socijalna klima na nivou odeljenja* (Đorđević, 1989). Socijalna klima i uspostavljanje povoljnih socijalnih odnosa na nivou odeljenja su međusobno povezane i zavise od sposobnosti nastavnika da shvati potrebe, probleme i težnje učenika i da uskladi njihovo ponašanje. Svakako, na socijalnu klimu odeljenja značajan uticaj ima i kvalitet odnosa između samih učenika (Đorđević, 1989).

Još jedan značajan školski faktor u pogledu postignuća učenika jeste *naglasak koji se u školi stavlja na školska postignuća* (Goddard, Sweetland and Hoy, 2000, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006; Palardy, 2013). Uočeno je da sa povećanjem akademskog pritiska na nivou škole raste i nivo postignuća učenika. U tom pogledu i postojeća *školska pravila* imaju značajan uticaj na postignuće učenika (Kowitz & Armstrong, 1961, prema Asbury, 1974).

Pored toga, *kvalitet odnosa učenika sa nastavnicima* predstavlja značajan faktor školskog postignuća (Baker et al., 2009; Croninger and Lee, 2001, Rosenfeld, Richman and Bowen, 2000, prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006; Stanić, 1988; Studsrød and Bru, 2011; Domagala-Zysk, 2006; Murray, 2009; Woolley, Kol and Bowen, 2009; Džinović, 2004). Bliskost nastavnik-učenik odnosa može da deluje kao zaštitni faktor kod dece izložene visokom riziku u pravcu pozitivne školske prilagođenosti, školskog uspeha i prosocijalnog ponašanja učenika. Učenici koji imaju negativne odnose sa nastavnikom najčešće imaju više problema u ponašanju, kao i niže školsko postignuće. Učenici sa konfliktnim odnosima sa nastavnikom, takođe, manje vole školu nego njihovi vršnjaci koji imaju pozitivne odnose sa nastavnicima (Tsai and Cheney, 2012).

Od posebnog značaja za školski uspeh učenika je i *nastavna klima*. Podsticajnu klimu učenja označava nastavna klima koju odlikuju sledeće karakteristike: uzajamno poštovanje, dosledno pridržavanje pravila, zajednička podela odgovornosti, pravednost nastavnika prema svakom pojedincu i odeljenju kao grupi, posvećenost nastavnika poučavanju i učenju učenika i briga za odnose između učenika (Meyer, 2005). Ako učenici smatraju da je neki nastavni sadržaj zanimljiv i privlačan, da se na njemu treba angažovati, takav stav će ih motivisati na veće zalaganje. Osim toga, kada na nivo odeljenja među učenicima postoji opšteprihvaćen stav da postizanje školskog uspeha nije nešto što je toliko važno niti vredno, koji se manifestuje u pasivnosti ili ravnodušnosti prema učenju i postizanju školskog uspeha, tada će jedan broj učenika biti sklon da se prikloni takvom stavu i suprotstavlja zahtevima vezanim za proces poučavanja i učenja.

Kao značajan faktor na nivou škole koji utiče na uspeh/neuspeh učenika izdvaja se kvalitet *nastavnog rada* (Malinić, 2009). Od kvaliteta nastavnog procesa u značajnoj meri zavisi da li će učenici doživeti uspeh ili neuspeh u školi. Utvrđeno je da *oblici, metode i sredstva koja se primenjuju u nastavi* utiču na uspeh učenika (Kocić, 1989; Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976, 1984). Bolji rezultati nastavnog rada postižu se kada se frontalni rad u većoj meri kombinuje sa oblicima nastavnog rada koji zahtevaju veće angažovanje učenika (grupni rad, rad u paru, samostalni rad učenika i sl.), nego kada se ostaje isključivo na primeni frontalnog oblika rada. Takođe, učenici će postići bolje rezultate ukoliko se u nastavi primenjuju metode rada koje u većoj meri aktiviraju učenike u procesu sticanja znanja (rad s tekstom, dijalog u obradi novog nastavnog gradiva, diskusija, praktični radovi učenika, laboratorijsko-eksperimentalni rad i sl.) u poređenju sa primenom metode predavanja koja u prvi plan stavlja nastavnika. Pored toga, primena savremenih tehničkih sredstava u nastavi (vizuelnih, auditivnih, audiovizuelnih i sl.) u većini nastavnih predmeta daje bolje rezultate u poređenju sa rezultatima primene klasičnih (tekstualnih i jednostavnih vizuelnih) sredstava.

Vaspitni stil nastavnika je takođe povezan sa školskim uspehom učenika. Utvrđeno je da je demokratski vaspitni stil nastavnika pozitivno povezan sa školskom prilagođenošću učenika (Baker et al., 2009; Đorđević, 1989). Osim toga, uspeh koji će učenici u nastavi postići zavisi od *psihološko-pedagoške kompetentnosti nastavnika* (Đorđević, 1989; Kocić, 1988; Kyriacou, 2006; Milanović-Nahod, 1993; Cowley, 2006; Šaranović-Božanović, 1984), *motivisanosti nastavnika* (Kocić, 1988), ali i od *primerenosti nastavnih sadržaja razvojnim karakteristikama učenika*

(Kocić, 1988; Milanović-Nahod, 1993), od *stepena individualizacije i diferencijacije u nastavi* (Đorđević, 1989; Šaranović-Božanović, 1976, 1984), *obimnosti nastavnih sadržaja* (Đorđević, 1989; Stanić, 1988), *opterećenosti učenika nastavnim obavezama* (Kocić, 1988; Stanić, 1988), *nivoa materijalno-tehničke opremljenosti škole* (Kocić, 1988; Stanić, 1988), *kvaliteta udžbenika i priručnika* (Kocić, 1988), *redovnosti pohađanja nastave* od strane učenika (Stanić, 1988), *stepena razvijenosti radnih navika* kod učenika (Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976), ali i od toga da li je učenik ovladao *načinima, metodama i principima racionalnog učenja* (Stanić, 1988; Šaranović-Božanović, 1976) i dr.

Osim toga, utvrđeno je da *nivo socioekonomskog statusa* učenika predstavlja značajan faktor na nivou škole. Naime, uočeno je da vršnjački uticaji u školama koje pohađaju deca niskog socioekonomskog statusa najčešće otežavaju postizanje školskog uspeha, dok olakšavaju postignuće u školama koje pohađaju deca visokog socioekonomskog statusa. Ovi nalazi ukazuju na to da su vršnjački uticaji ključan mehanizam putem kojeg socioekonomski status utiče na školsko postignuće učenika. Pored toga, moral nastavnika je znatno niži u školama niskog socioekonomskog statusa, što ukazuje da uslovi niskog socioekonomskog statusa predstavljaju poseban izazov za nastavnike, jer podrivaju njihovu motivisanost. Neki od tih izazova su: veća učestalost poremećaja u ponašanju učenika, ometanjanja i disciplinskih problema; znatno niže plate; loši uslovi rada i zastarela oprema, kao i veća učestalost napuštanja školovanja i premeštanja učenika u drugu školu (Palardy, 2013).

Jasno je da su i *školska iskustva učenika*, takođe, relevantna za kasnije postignuće. Problemi u ponašanju, nedostatak školskog uspeha u početnim razredima školovanja i nizak nivo akademske motivacije predstavljaju snažne prediktore javljanja i kontinuiteta školskog neuspeha (Carlson et al., 1999). Učenici sa nedovoljnim školskim uspehom najčešće na neuspeh reaguju tako što ih on obeshrabruje, odnosno potpuno destimuliše za dalji rad. Takve negativne reakcije najčešće dovode do toga da slabiji učenici postanu generalno indiferentni prema školskom uspehu. S druge strane, vrlo dobri i odlični učenici su izuzetno osetljivi na eventualni školski neuspeh i najčešće na neuspeh reaguju tako što ih on podstiče na još veća zalaganja. Takođe, uspešni učenici se od neuspešnih razlikuju i u pogledu stepena samokritičnosti. Slabiji učenici najčešće ispoljavaju krajnju nekritičnost prema svom učenju, odnosno zadovoljni su svojim učenjem i školskim uspehom koji postižu. Nasuprot tome, izuzev toga što su samokritični,

uočeno je da dobri, vrlo dobri i odlični učenici najčešće nastoje da budu kritičniji od svojih roditelja u pogledu zadovoljstva svojim učenjem (Šram i Futo, 1988).

Kada je reč o *karakteristikama uspešnih škola*, škola u kojima većina učenika postiže školski uspeh i usvaja znanja, veštine i vrednosti neophodne za kasniji socijalni i profesionalni uspeh, njih možemo sumirati na sledeći način (Saskatchewan school boards association, n.d.):

- a) uspešne škole odlikuje efektivno profesionalno rukovođenje,
- b) postoji usredsređenost na ostvarivanje zajedničke vizije i ciljeva od strane svih u školi,
- c) školski kontekst podstiče učenje,
- d) usredsređenost na nastavu i učenje podstiče uspeh učenika,
- e) u takvim školama postoje visoka očekivanja od učenika u pogledu školskog postignuća,
- f) učenici dobijaju povratne informacije o svom napretku u pogledu školskog postignuća,
- g) praćenje napredovanja učenika pomaže u proceni da li su postavljeni ciljevi ostvareni,
- h) učenici znaju koja su njihova prava i obaveze,
- i) naglašava se svrsishodnost nastave,
- j) uspešna škola predstavlja organizaciju koja uči,
- k) postojanje povezanosti između škole i zajednice kroz partnerstvo roditelj-zajednica-škola.

3.5. Faktori na nivou zajednice

Nalazi istraživanja, takođe, pokazuju da postoji povezanost između određenih karakteristika susedstva i nivoa školskog uspeha učenika. Uočeno je da postoji razlika u pogledu uspeha učenika u zavisnosti od sredine u kojoj žive. U jednom takvom istraživanju koje je u našoj sredini realizovao Kocić (1993), utvrđeno je da učenici beogradskih škola imaju znatno više postignuće u poređenju sa učenicima iz drugih gradova u Srbiji. U svim ispitivanim nastavnim predmetima, izuzev srpskog jezika, učenici beogradskih škola pokazali su bolje rezultate. Razlike u pogledu uspeha su posebno izražene u matematici i prirodnim naukama (biologiji, hemiji i fizici). Razlike su uočene i u pogledu toga da li je u pitanju *ruralna* ili *urbana* sredina. Nikolić (1998) je ustanovila da učenici gradskih osnovnih škola postižu bolji prosečan opšti uspeh od učenika seoskih škola. Razlike u pogledu školskog uspeha učenika s obzirom na veličinu sredine i karakteristike sredine (*ruralna/urbana*) u kojoj se škola nalazi mogu se pripisati razlikama u kulturnom kapitalu koji postoji između takvih sredina.

Za izvesne faktore socijalne zajednice utvrđeno je da su od značaja za školski uspeh učenika. Vuli i Grogan-Kajlor (prema Woolley and Grogan-Kaylor, 2006) sumiraju nalaze brojnih istraživanja, koja ukazuju:

- da su negativna ponašanja u školi povezana sa povećanom socijalnom dezorganizacijom susedstva (Bowen et al., 2002);

- da je visok socioekonomski status porodica koje žive u susedstvu povezan sa višim uspehom učenika i završetkom školovanja (Vartanian and Gleason, 1999);

- da je nivo kriminala u zajednici povezan sa napuštanjem školovanja i niskim ocenama (Williams, Davis, Miller-Cribbs, Saunder, and Williams, 2002);

- da je nivo vršnjačkog nasilja u zajednici povezan sa školskim ishodima pojedinca (Bowen and Van Dorn, 2002; Nash & Bowen, 1999).

Potrebno je preciznije odrediti značenje termina “dezorganizacija”, koji predstavlja pojam novijeg datuma, ali je od značaja za razumevanje faktora na nivou zajednice koji negativno utiču na ostvarivanje školskog uspeha. *Dezorganizacija (rastrojstvo)* se prevashodno može odrediti kao „stanje društva, društvene zajednice ili društvene grupe koje se karakteriše razarajućim povećanjem socijalnih problema, kriminala, delinkvencije, narkomanije, alkoholizma itd. U najširem smislu, dezorganizacija podrazumeva slabljenje ili raspad formalnih

i neformalnih društvenih obrazaca na kojima počiva bilo koja društvena zajednica ili globalno društvo. Više razloga utiče na pojavu dezorganizacije, ali jedan od značajnih je svakako stanje društva u vreme društvenih promena.” (*Sociološki rečnik*, 2007: 83).

I drugi autori, na primer Anderson i Skot (Anderson and Scott, 2012), ukazuju da siromaštvo u zajednici može predstavljati rizični faktor za školsko postignuće, jer takve zajednice odlikuje nizak nivo kvaliteta životnih uslova; visoka učestalost javljanja zdravstvenih problema kod stanovništva; visok nivo kriminala, nezaposlenosti, nestabilnosti, i sl.

Pored toga, uočeno je da klima vršnjačkog pritiska u pogledu negiranja značaja postignuća manje uobičajena u kulturama u kojima se visoko vrednuje školski uspeh nego u kulturama koje školsko postignuće ne smatraju vredim i značajnim (Boehnke, 2008).

Da sumiramo, kada razmatramo problem školskog uspeha/neuspeha učenika treba imati u vidu da postoji veliki broj faktora koji deluju na različitim nivoima ekološkog sistema (individualnom, vršnjačkom, školskom, porodičnom nivou i nivou zajednice), a koji doprinose pojavi i kontinuitetu školskog uspeha/neuspeha. Kao što je ranije napomenuto u slučaju vršnjačkog nasilja, izloženost pojedinca rizičnim činocima ne mora nužno rezultirati školskim neuspehom. Prisustvo određenih zaštitnih faktora može ublažiti njihovo negativno dejstvo i sprečiti javljanje neuspeha. Stoga, prilikom traženja objašnjenja za školski neuspeh pojedinca uvek treba nastojati da se razumeju specifične karakteristike i mogući sredinski uslovi koji su rezultirali takvim ishodom. Pored toga, potrebno je nastojati da se poveća delovanje protektivnih faktora na različitim socio-ekološkim nivoima kako bi se smanjila verovatnoće prvobitnog javljanja, kao i kontinuiteta ispoljenog školskog neuspeha.

4. PREGLED PRETHODNIH ISTRAŽIVANJA O POVEZANOSTI ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

U istraživanjima u kojima je razmatrana povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, ova veza je najčešće proučavana sa aspekta uloga *nasilnika* i/ili *žrtve*. Grupa *posmatrača* je u takvim istraživanjima uglavnom imala status kontrolne grupe (npr. Carlson and Cornell, 2008; Glew et al., 2005, 2008; Ma et al., 2009a). Prema našim saznanjima, nedostaju empirijska istraživanja koja se bave detaljnijim proučavanjem karakteristika učenika u drugim učesničkim ulogama u vršnjačkom nasilju (u ulogama *podstrekača*, *asistenta*, *autsajdera*, *branioca*) i proučavanjem povezanosti konkretne učesničke uloge sa školskim uspehom učenika.

Poznat je značaj koji pozitivni vršnjački odnosi imaju za postizanje školskog uspeha (npr. Greenman, Schneider and Tomada, 2009; Lubbers et al., 2006; Spasenović, 2004, 2008). Zbog toga je od posebne važnosti dalje proučavati razlike među učenicima u različitim učesničkim ulogama u vršnjačkom nasilju i njihovog školskog uspeha, kao i negovanje školskog etosa u kome se ne odobrava nasilje i podstiče visok školski uspeh. Takve razlike, ukoliko se empirijski potvrde, mogu biti značajna polazna osnova u promišljanjima, planiranju i radu na smanjenju nasilja u školi i podsticanju školskog uspeha učenika.

Kada je reč o odnosu između uključenosti u nasilje i školskog uspeha istraživanjima je utvrđeno da učenici direktno uključeni u nasilje (*nasilnici*, *žrtve*) mogu imati znatno lošiji školski uspeh nego *posmatrači* (Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillessen, 2006; Glew et al., 2005, 2008; Jimerson, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a, 2009b; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002; Rothon et al., 2011). Glou i saradnici (Glew et al., 2005) su ustanovili da su deca koja postižu nizak školski uspeh ona koja su *žrtve* vršnjačkog nasilja i *nasilnici/žrtve*, ali ne i *nasilnici*. Za *agresivne popularne učenike* utvrđeno je da imaju visoko školsko postignuće na mlađim školskim uzrastima, ali da takvi nalazi ne važe za starije uzraste, kada ovi učenici postižu slabiji uspeh (Estell et al., 2002; Olweus, 1998, prema Spasenović, 2008). Nasilni učenici, ne samo da postižu prosečno slabiji školski uspeh u odnosu na neagresivne vršnjake, već imaju veće šanse da pre vremena napuste školu i ne završe školovanje (Spasenović, 2008).

U istraživanju koje su sproveli Vuds i Volke (Woods and Wolke, 2004) proučavana je povezanost između direktnog i relacionog nasilja i školskog postignuća. Proučavano je 1016

učenika osnovne škole (uzrasta od 6-7 godina, tj. 2. razred – njih 480, i uzrasta od 8-9 godina, tj. 4. razred). Kao indikatori školskog postignuća učenika korišćeni su rezultati nacionalnog kurikularnog testiranja u pogledu postignuća učenika u određenim obrazovnim oblastima (čitanje, pisanje, pravopis, govor i slušanje, matematika i prirodne nauke). Utvrđeno je da *ne postoji povezanost između direktnog nasilja i opadanja školskog postignuća*. Nasuprot tome, pokazalo se da učenici koji imaju bolje školsko postignuće u drugom razredu imaju veće izgleda da ispoljavaju relacionu agresiju (npr. socijalno isključivanje drugih) u četvrtom razredu. Viktimizacija putem relacione agresije, posebne obrazovne potrebe, pohađanje ruralne škole i odeljenja sa malim brojem učenika, i nizak socioekonomski status pojedinca prediktori su niskog školskog postignuća u drugom razredu. Prema rečima autora, nalazi navedenog istraživanja opovrgavaju tvrdnju da školski neuspeh i nezadovoljstvo školskim životom vode ka ispoljavanju direktnih i relacionih oblika nasilničkog ponašanja.

Utvrđeno je, takođe, da su uloga *nasilnika* i uloga *žrtve* povezane sa *samopercepcijom akademske kompetentnosti* (Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b). *Nasilnici* i *žrtve* imaju znatno niže percepcije sopstvene akademske kompetentnosti od *posmatrača*.

U transverzalnom istraživanju na uzorku od 5391 učenika 7. i 9. razreda osnovne škole, Gven i saradnici (Glew et al., 2008) su ustanovili da je 26% učenika uključeno u nasilje u ulozi *žrtve*, *nasilnika* ili *nasilnika/žrtve*. Utvrđeno je da se učenici u navedenim učesničkim ulogama značajno češće od posmatrača osećaju nebezbedno i nesrećno u školi. Za *žrtve* je ustanovljeno da imaju znatno *niži školski uspeh* u školi nego *posmatrači* (meren preko opšteg školskog uspeha).

U istraživanju autorke Beran (Beran, 2009) proučavana je povezanost između vršnjačke viktimizacije i školskog postignuća. Rezultati istraživanja se odnose na poduzorak adolescenata uzrasta od 12-15 godina uzet iz Nacionalnog longitudinalnog istraživanja dece i omladine. Nacionalno longitudinalno istraživanje u celini obuhvata stratifikovani slučajni uzorak od 22.831 deteta, njihovih roditelja i nastavnika iz Kanade. Nalazi pokazuju da su adolescenti koji su *žrtve* njihovih vršnjaka u riziku od doživljavanja niskog školskog postignuća ukoliko imaju određene probleme u ponašanju (hiperaktivnost, poremećaj pažnje, agresivnost), kao i ukoliko dobijaju slabu podršku od nastavnika i imaju odbacujuće roditelje. Kao indikator školskog postignuća učenika korišćene su procene nastavnika o postignućima učenika u određenim kurikularnim oblastima (maternji jezik, matematika i umetnost), kao i procene učenika o sopstvenom školskom postignuću.

Koniši i saradnici (Konishi et al., 2010) su proučavali povezanost između školskog nasilja, bliskosti odnosa učenik-nastavnik i školskog postignuća. Koristeći podatke iz šireg nacionalnog istraživanja, obuhvatili su uzorak od 27217 učenika uzrasta od 15 godina i 1087 direktora škola. Rezultati istraživanja pokazuju da je *postignuće iz matematike negativno povezano sa školskim nasiljem i pozitivno povezano sa bliskošću između nastavnika i učenika*. Kod dečaka je utvrđena značajna povezanost između nasilja i bliskosti odnosa između učenika i nastavnika, što ukazuje na zaštitni efekat učenik-nastavnik odnosa u pogledu povezanosti između školskog nasilja i postignuća iz matematike. Takvi nalazi utvrđeni su *i za postignuća iz oblasti maternjeg jezika*.

U našoj sredini se od školske 2005/2006. godine realizuje projekat pod nazivom „Škola bez nasilja” sa ciljem prevencije i intervencije u pogledu školskog nasilja. U početnoj fazi njegove realizacije kada je sprovedeno istraživanje kojim se nastojalo utvrditi inicijalno stanje u praksi, povezanost između nasilja i školskog uspeha *nije bila potvrđena*. Ono što je uočeno jeste da slabiji uspeh u školi povećava verovatnoću da će dete biti izloženi nasilju nastavnika nego vršnjačkom nasilju (Popadić, 2009).

Svakako, treba naglasiti da nalazi istraživanja koja se odnose na smer povezanosti nasilja i školskog uspeha *nisu jednoznačni* (Carlson and Cornell, 2008; Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007). Neki autori (npr. Juvonen, Wang and Espinoza, 2011) ističu da problemi školskog neuspeha povećavaju rizik od nasilja. To je naročito izraženo u okviru pojedinih kultura u kojima se od deteta tradicionalno zahteva visoko školsko postignuće (Shin, 2007, primer Koreje). Moguće je da postoje *uzajamno podstičuće veze* između uključenosti u nasilje i nižeg školskog uspeha (Beran, 2009; Carlson et al., 1999; Ma et al., 2009b; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008). Isto tako, uočeno je da neka deca postižu visok školski uspeh uprkos viktimizaciji (Rigby, 2007). Moguće je da ona postizanjem školskog uspeha nastoje da *kompensuju neuspehe u socijalnom domenu*.

Dobijanje jasnije slike o smeru povezanosti nasilja i školskog uspeha dodatno je otežano činjenicom da postoji više varijabli koje na složene načine utiču na školsko postignuće učenika koji su nasilnici i žrtve i ove varijable mogu imati različiti uticaj na različite učenike. Stoga je razumno očekivati različito školsko postignuće među učenicima sa različitim ulogama u nasilju, izloženim različitim kontekstualnim uticajima, kao i sa različitim individualnim karakteristikama (Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a; Swearer et al., 2010). *Učešće u nasilju*

automatski ne stavlja dete u opasnost od lošeg postignuća, ali može da predstavlja faktor koji podriva angažovanje deteta u školi. Veze između vršnjačke viktimizacije i postignuća su komplikovane na individualnom nivou. Na primer, utvrđeno je da socijalna podrška koju deca dobijaju od vršnjaka, nastavnika i roditelja posreduje povezanost između nasilja i školskog uspeha (Beran, 2009; Konishi et al., 2010; Ma et al., 2009a; Rothon et al., 2011). Pre bi bilo da i školski neuspeh i agresivno ponašanje *imaju iste korene* (Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Tobin and Sugai, 1999; Popadić, 2009). Takvi rizični faktori koji su zajednički za obe pojave su, na primer, nivo inteligencije, hiperaktivnost, nizak socioekonomski status porodice pojedinca, disfunkcionalnost porodice i sl.

Pored toga, utvrđeno je da deca koja su doživela *iskustva višestruke viktimizacije* u odnosu na decu koja su samo žrtve porodičnog nasilja ili samo žrtve vršnjačkog nasilja imaju najizraženije psihološke i akademske probleme. U istraživanju koje su sprovedi Holt, Finkelhor i Kaufman Kantor (Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007) utvrđeno je da učenici sa iskustvima višestruke viktimizacije, takođe, doživljavaju značajne socijalne probleme u školi. Zbog toga se najčešće mogu klasifikovati kao *nasilnici/žrtve* u školskom kontekstu.

Kada se analiziraju postojeća istraživanja u kojima se proučava odnos između nasilja i školskog uspeha (Ma et al., 2009a) mogu se, takođe, uočiti izvesni *metodološki problemi* koji se u njima javljaju. Pre svega, nalazi o postojanju povezanosti nasilja i nižeg školskog postignuća imaju *dva ključna ograničenja* koja treba uzeti u obzir. Prvo, iako postoje uočene razlike u pogledu školskog postignuća između učenika koji su nasilnici ili žrtve i učenika koji nisu direktno uključeni u nasilje, postojeći empirijski dokazi nisu dovoljni da bi se takve razlike pripisale nasilju. Drugo, pod pretpostavkom da nasilje podriva postizanje dobrog školskog uspeha, malo se zna o tome šta može da doprinese postizanju višeg školskog postignuća učenika koji su nasilnici i onih koji su žrtve nasilništva. Pored toga, nejasno je da li nasilje za posledicu ima loše školsko postignuće ili loše školsko postignuće izaziva pojavu nasilničkog ponašanja, jer je većina zaključaka o odnosima između nasilja i školskog postignuća izvedena iz transverzalnih istraživanja. U malom broju istraživanja su u analizu uključivane demografske varijable (pol ispitanika, socioekonomski status ispitanika, nacionalna pripadnost, obrazovanje majke) koje mogu imati uticaja na školsko postignuće učenika.

Mali broj istraživanja o odnosu između nasilja i školskog postignuća je longitudinalne prirode, a nalazi ovakvih istraživanja su često kontradiktorni. U jednom takvom istraživanju koje

su sprovedi Juvenon, Vang i Espinoza (Juvonen, Wang and Espinoza, 2011) utvrđeno je da je visok nivo viktimizacije od strane vršnjaka u školi konstantno povezan sa akademskom nezainteresovanošću i lošim ocenama učenika niže srednje (middle) škole. Istraživanje je imalo za cilj da se ispita da li je nasilje povezano sa nižim školskim postignućem kod učenika gradskih srednjih (middle) škola u Americi. Uzorak je činilo 2300 učenika (46% dečaka, 54% devojčica). Rezultati istraživanja ukazuju da je *visok nivo viktimizacije* od strane vršnjaka u školi dugotrajno povezan sa *akademskom nezainteresovanošću i nižim prosekom ocena žrtava*.

Nasuprot rezultatima ovog istraživanja, u istraživanju koje su sprovedi Roton i sar. (Rothon et al., 2011) utvrđeno je da se *nivo nasilničkog ponašanja smanjuje sa uzrastom učenika i da nasilje utiče na školski uspeh i dečaka i devojčica*. U istraživanju Rotona i saradnika (Rothon et al., 2011) uzorak je činilo 2790 mladih iz 7. razreda (11-12 godina) i 9. razreda (13-14 godina) londonskih škola. Proučavana je povezanost između nasilja i školskog postignuća, kao i manifestovanje depresivnih simptoma kod učenika. Kao indikatori školskog postignuća učenika korišćeni su rezultati nacionalnog testiranja u pogledu postignuća učenika u određenim kurikularnim oblastima (engleski jezik, matematika i prirodne nauke). Utvrđeno je da se 9,1% učenika iz uzorka mogu okarakterisati kao žrtve vršnjačkog nasilja. Nasilje je imalo jak uticaj na školska postignuća učenika oba pola. Ono negativno utiče na mentalno zdravlje dečaka. Takođe, utvrđeno je da je za decu oba pola podjednako verovatno da će biti žrtve nasilništva. Rezultati pokazuju da učestalost nasilja opada sa uzrastom i da je za učenike koji imaju visok nivo socijalne podrške prijatelja manje verovatno da će biti zlostavljani. Visok nivo podrške od prijatelja delovao je kao protektivni faktor za zlostavljane adolescente od lošeg postignuća u školi. Umereni (ali ne i visok) nivo podrške od strane porodice je, takođe, delovao protektivno po viktimiziranu deci.

U nastojanju da donekle rasvetle kontradiktorne nalaze prethodnih studija, autori Nakamoto i Švarc (Nakamoto and Schwartz, 2010) su izvršili meta-analitički pregled 33 istraživačke studije u kojima je proučavana povezanost između vršnjačke viktimizacije i školskog postignuća. Otkrili su *malu ali značajnu negativnu korelaciju između vršnjačke viktimizacije i školskog postignuća*. Utvrđeno je, takođe, da faktori koji moderiraju snagu ove povezanosti u analiziranim istraživanjima obuhvataju specifične karakteristike ispitanika, metodološke karakteristike studija, indikatore školskog postignuća i nacionalni kontekst studija. Ova analiza je pokazala da jačina korelacije ne zavisi od pola učenika.

Jedini izuzetak u pogledu proučavanja povezanosti školskog uspeha i drugih učesničkih uloga učenika, osim uloga *nasilnika*, *žrtve* i *nasilnik/žrtve*, među istraživanjima koja smo analizirali jeste istraživanje koje su sproveli De Brin i Klisen (De Bruyn and Cillessen, 2006). Oni su na uzorku od 365 učenica uzrasta od oko 13 godina utvrdili da postoje sledeće podgrupe devojčica: 1) popularne devojčice koje su orijentisane na postignuća i koje se ponašaju na prosocijalne načine, 2) popularne devojčice koje nisu orijentisane na postizanje školskog uspeha i koje su sklone nasilničkom ponašanju, 3) nepopularne devojčice koje su orijentisane na postizanje školskog uspeha i koje su najčešće žrtve nasilja. Devojčice iz prve grupe bi se u teorijskom pristupu učesničkih uloga mogle okarakterisati kao one u ulozi *branioca*, devojčice iz druge grupe bi bile *nasilnici*, dok bi devojčice iz treće grupe bile one u ulozi *žrtve*. Rezultati ovog istraživanja, između ostalog, pokazuju da postoji svojevrsna *povezanost između popularnosti učenika među vršnjacima, njegove motivisanosti za postizanje školskog uspeha i ponašanja koje manifestuje u situacijama nasilja*.

Kada se analiziraju prethodne studije u pogledu korišćenih *indikatora školskog postignuća* može se uočiti da su najčešće korišćeni: postignuće na standardizovanim testovima (Konishi et al., 2010; Rothenon et al., 2011; Totura et al., 2009; Woods and Wolke, 2004), *prosek školskih ocena* (Juvenon, Wang and Espinoya, 2011; Spasenović, 2008; Totura et al., 2009), *ocene iz pojedinih predmeta* (Carlson and Cornell, 2008; Shin, 2007; Spasenović, 2008), *nastavnička procena školskog postignuća učenika* (Beran, 2009; Juvenon, Wang and Espinoya, 2011; Schwartz et al., 2002; Woods and Wolke, 2004), *samoprocene školskih postignuća* (Beran, 2009; Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007; Ma et al., 2009a, 2009b), *samoprocene akademske kompetentnosti* (Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b). Može se primetiti da većina autora kombinuje nekoliko indikatora školskog postignuća u cilju dobijanja potpunijih podataka.

Ipak, treba naglasiti da školski uspeh učenika može značajno da varira od nastavnog predmeta do nastavnog predmeta. Nisko postignuće u jednoj oblasti nastavnih sadržaja ne mora se generalizovati i na druge oblasti (McEvoy and Welker, 2000).

Da sumiramo, postoji mali broj istraživanja u kojima se razmatra povezanost između školskog uspeha i drugih učesničkih uloga osim uloge *nasilnika*, *žrtve* i *nasilnika/žrtve* – imamo saznanja samo o jednom takvom radu. Pored toga, treba naglasiti da se, zbog korelacione prirode

većine istraživanja, ne može sa sigurnošću govoriti o smeru povezanosti između nasilja/viktimizacije i školskog uspeha učenika.

Danas brojni autori (npr. Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Tobin and Sugai, 1999; Popadić, 2009) smatraju da školski neuspeh i nasilničko ponašanje/viktimizacija mogu imati iste korene, odnosno da isti faktori doprinose ovim pojavama. I sami smo mišljenja da postoje uzajamno podstičuće veze između nasilja i školskog neuspeha, kao i da nasilje i školski neuspeh mogu imati iste uzroke. Takve uzroke treba tražiti u individualnim karakteristikama, karakteristikama porodičnog konteksta, škole, uže i šire društvene zajednice itd. Mi ćemo u našem istraživanju nastojati da obuhvatimo neke korelate nasilničkog ponašanja učenika (pol, sociometrijski status, odeljenje, škola), da sagledamo povezanost različitih uloga u nasilju i školskog uspeha, kao i da ukažemo na mogućnosti prevencije i intervencije u pogledu vršnjačkog nasilja uzimajući u obzir ponašanja učenika u svim učesničkim ulogama.

Na osnovu pregleda literature datog u okviru prethodnih celina rada na svakom od ekoloških nivoa možemo uočiti da postoje izvesni faktori koji mogu biti zajednički za pojavu vršnjačkog nasilja i školskog neuspeha. Kao takvi faktori *individualnog nivoa* izdvajaju se: deficit pažnje, hiperaktivnost, depresija, anksioznost, spoljašnji lokus kontrole, nisko samopoštovanje, impulsivnost, emocionalna nestabilnost, smetnje u razvoju, neadekvatan self-koncept i sl.

Na *vršnjačkom nivou* se kao takvi zajednički faktori mogu izdvojiti: nizak sociometrijski status, nedostatak socijalnih kompetencija, neadekvatno ponašanje vršnjaka, neadekvatni stavovi vršnjaka i sl.

Kao zajednički faktori *porodičnog nivoa* mogu se javiti: neefikasno roditeljstvo, disfunkcionalnost porodice, nepotpunost porodice, redosled rođenja deteta u porodici, autoritarni i ravnodušni vaspitni stil roditelja, nizak socioekonomski status porodice, neadekvatni stavovi roditelja i sl.

Na *nivou škole* se kao takvi mogu izdvojiti sledeći faktori: negativna školska klima, slab pritisak na nivou škole u pogledu postizanja školskog uspeha, neadekvatne odeljenske norme, autoritarni i ravnodušni vaspitni stil nastavnika, neadekvatni odnosi između učenika, slaba fokusiranost na školski uspeh, itd.

Kao zajednički faktori *na nivou lokalne zajednice* mogu se javiti: lokacija škole, socijalna dezorganizacija susedstva, nizak socioekonomski status suseda, visok nivo vršnjačkog nasilja u zajednici, visok nivo kriminala na nivou zajednice, siromaštvo u zajednici, nezaposlenost, i sl.

U empirijskom delu istraživanja, između ostalog, nastojaćemo da utvrdimo da za faktore koje smo odabrali može reći da predstavljaju moderator veze između uloge u nasilju i školskog uspeha učenika.

5. PREVENCIJA I INTERVENCIJA U POGLEDU VRŠNJAČKOG NASILJA U ŠKOLI

5.1. Određenje pojmova prevencije i intervencije

Iako se nasilje u školi ne može ili ga je teško u potpunosti eliminisati, jer je duboko ukorenjeno u ljudskoj prirodi i/ili u tradiciji i načinu života jednog naroda, ono se ipak može značajno smanjiti (Field, 2007; Jones, 2002; Nishina, 2004; Rigby, 2007; Twemlow and Sacco, 2008). Svakako, rad na smanjenju nasilja predstavlja dugotrajan, mukotrpan i zahtevan posao koji zahteva istinsku posvećenost svih važnih aktera, da bi se postigli značajniji i dugotrajniji rezultati (Juvonen and Graham, 2004; Lee, 2004; Limber, 2004; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Smith, 2011; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008). Osim toga, smatra se da sa prevencijom vršnjačkog nasilja treba početi veoma rano, još na predškolskom uzrastu, jer se time povećava verovatnoća bolje adaptacije učenika na školu i mogućnost postizanja školskog uspeha (Walker and Shinn, 2002).

Prevencija i intervencija u pogledu smanjenja vršnjačkog nasilja su dva međusobno povezana i isprepletana procesa koje treba istovremeno sprovoditi na nivou škole i uže i šire zajednice (Fields and McNamara, 2003; Walker and Shinn, 2002). Ipak, kada je reč o određenju navedenih pojmova, kao i nivoa preventivnog i interventnog delovanja može se reći da ne postoji potpuna saglasnost među autorima koji se bave navedenom oblašću (videti Bašić, 2009).

Određeni broj autora (npr. Fields and McNamara, 2003; Laracuenta and Denmark, 2005; Osher et al., 2007; Walker and Shinn, 2002) pravi razliku između sledećih nivoa: 1) primarne, 2) sekundarne i 3) tercijarne prevencije.

Primarna prevencija je, kada je reč o vršnjačkom nasilju, usmerena na predupređivanje javljanja nasilja u školi i ona je namenjena svim učenicima. Kao primeri preventivnih strategija mogu se navesti one strategije koje su usmerene na upoznavanje svih učenika i školskog osoblja sa školskim pravilima i očekivanjima, kao i donošenje pravila ponašanja i propisivanja načina postupanja ukoliko se ona prekrše, kojima se stvaraju preduslovi nesmetanog vaspitno-obrazovnog rada u školi. Slično navedenom, kao mera primarne prevencije može se organizovati poučavanje učenika strategijama koje su potrebne za postizanje uspeha u školi (npr. doći spreman u školu, stići na vreme, zatražiti pomoć kada je potrebno, uraditi domaći zadatak), čime se doprinosi povećanju verovatnoće da će svi učenici postići zadovoljavajući školski uspeh (Walker and Shinn, 2002). Kao prednost primarne prevencije najčešće se navodi da se ona odvija

u prirodnim, svakodnevnim okolnostima školskog života (na primer, može se ostvarivati kroz realizaciju planiranih vaspitno-obrazovnih aktivnosti). Takođe, njome se indirektno može delovati i na smanjenje mogućih negativnih uticaja rizičnih faktora identifikovanih na nivou zajednice, putem jačanja protektivnih faktora u školskom kontekstu. Međutim, putem isključive primene samo mera primarne prevencije smanjuje se mogućnost individualizacije takvih napora, čime potrebe pojedinih učenika mogu ostati zanemarene (Fields and McNamara, 2003).

Sekundarna prevencija ima za cilj pružanje pomoći onim učenicima za koje se procenjuje da su u riziku od ili su već ispoljili nasilničko ponašanje, odnosno sklonost ka viktimizaciji. S onim učenicima kod kojih strategije primarne prevencije ne dovedu do poboljšanja, sprovodi se intenzivniji vaspitni rad putem primene strategija sekundarne prevencije u okviru individualnog ili rada u malim grupama. Primer strategija sekundarne prevencije jeste obuka učenika u pogledu razvoja socijalnih veština. Takva obuka može biti organizovana u okviru malih grupa, kroz mentorski rad, grupisanje identifikovanih učenika u posebna odeljenja i sl. (Walker and Shinn, 2002). Kao osnovna prednost sekundarne prevencije navodi se da postoje veće mogućnosti prilagođavanja potrebama identifikovanih pojedinaca, dok se kao osnovni nedostatak navodi etiketiranje takve dece (Popadić, 2009).

Tercijarna prevencija je namenjena onim učenicima kod kojih je ustanovljeno da već postoje određeni problemi u ponašanju, zbog čega je kod njih potrebno kontinuirano primenjivati određene mere koje mogu zahtevati intenzivnije uključivanje porodice i šire društvene zajednice. Ona je adekvatna u slučajevima izloženosti visokom riziku učenika za koje je već ustanovljeno da su skloni učestalim problemima u ponašanju i koji su ispoljili neke forme antisocijalnog ponašanja. Dakle, oni učenici koji ne pokažu napredak nakon primena strategija sekundarne prevencije bivaju obuhvaćeni merama tercijarne prevencije i uz podršku porodice, škole i različitih stručnjaka izvan škole podvrgavaju se sveobuhvatnoj i intenzivnoj intervenciji, uz blisku saradnju aktera koji je sprovode (Walker and Shinn, 2002).

Drugi, pak, autori (npr. Bašić, 2009; Leff, Power and Goldstein, 2008; Osher et al., 2007; Popović-Čitić i Žunić-Pavlović, 2005) prave razliku između *univerzalne, selektovane* i *indikovane prevencije*. Navodi se da se *univerzalna prevencija* odnosi na primenu preventivnih mera namenjenih svim učenicima u školi, dok se *selektovana* i *indikovana prevencija* odnose na primenu interventnih mera namenjenih deci u riziku od nasilničkog ponašanja, ili deci koja su već identifikovana kao nasilnici (Leff, Power and Goldstein, 2008). Navedena klasifikacija u

skladu je sa savremenim određenjem pojmova prevencije i intervencije (Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005; Žunić-Pavlović, Popović-Ćitić i Pavlović, 2010), dok se podela na *primarnu prevenciju*, *sekundarnu* i *tercijarnu prevenciju* uglavnom smatra zastarelom (Bašić, 2009).

Univerzalna prevencija uključuje mere koje se zasnivaju na podsticaju razvojnih potencijala svih učenika. Ovaj nivo prevencije, dakle, obuhvata aktivnosti koje su namenjene opštoj populaciji bez obzira na prisustvo rizičnih faktora. Osnovni cilj takvih programa jeste podsticanje pravilnog socijalnog razvoja putem jačanja protektivnih faktora.

Selektivna prevencija je namenjena učenicima koji su u visokom riziku od razvoja određenih problema poput emocionalnih poremećaja (npr. deca koja su doživela traumu usled razvoda roditelja). Drugim rečima, ovaj nivo prevencije sadrži aktivnosti usmerene ka pojedincima i grupama koji su izloženi delovanju većeg broja rizičnih faktora. Cilj takvih programa jeste smanjenje negativnih efekata specifičnih rizičnih faktora koji deluju na nivou sredine ili vršnjačke grupe.

Indikovana prevencija je usmerena na učenike čije ponašanje ukazuje da su u većem riziku u odnosu na drugu decu (npr. deca čije je ponašanje dovelo do izricanja disciplinskih mera). Mere indikovane prevencije bi trebalo da budu individualizovane i fokusirane na više ekoloških nivoa (npr. porodicu i školu), kao i da obuhvataju više komponenata (npr. školski uspeh, samokontrola i ponašanje). U okviru indikovane prevencije primenjuju se aktivnosti usmerene na pojedince kod kojih je već došlo do ispoljavanja ranih pokazatelja neadekvatnog ponašanja ili ispoljavanja takvog ponašanja. Takvi program imaju za cilj redukovanje rizičnih faktora koji ukazuju na postojanje ranih znakova neadekvatnog ponašanja.

Navedeni nivoi preventivnog delovanja mogu se organizovati i za roditelje učenika sa problemima u ponašanju i to u formi: univerzalnih prevencija za sve roditelje, grupnih prevencija za grupe roditelja kojima je potrebna dodatna pomoć i podrška, kao i individualizovanih prevencija za roditelje kojima je potrebna dodatna podrška (Osher et al., 2007).

Neki autori, pak, stavljaju *znak jednakosti* između *primarne* i *univerzalne*, između *sekundarne* i *selektivne*, kao i između *tercijarne* i *indikovane prevencije* (npr. Walker and Shinn, 2002). Rukovodeći se datim objašnjenjima, možemo da zaključimo da između navedenih nivoa preventivnog i interventnog delovanja – *primarne* i *univerzalne prevencije*; *sekundarne* i *selektivne prevencije*; i između *tercijarne* i *indikovane prevencije* – nema značajnijih razlika u

pogledu usmerenosti socijalnog delovanja. Čini se da su prisutne razlike prevashodno terminološke prirode.

U radu ćemo koristiti samo termine *prevencija* i *intervencija*. Za potrebe našeg rada, *prevenciju* vršnjačkog nasilja u školi ćemo shvatiti kao proces tokom kojeg se u školi kao instituciji realizuje niz mera i aktivnosti kojima se nastoji sprečiti ispoljavanje i/ili učvršćivanje nasilničkog ponašanja i viktimizacije, odnosno kao proces kojim se stvaraju povoljniji uslovi za razvoj svih učenika. *Intervenciju* ćemo razumevati kao proces tokom koga se nastoji delovati na učenike koji su u riziku od ili su već ispoljili nasilničko ponašanje/viktimizaciju. Pod *prevencijom* podrazumevaćemo *primarnu* odnosno *univerzalnu prevenciju*, dok ćemo kada koristimo termin *intervencija* pod njim podrazumevati *sekundarnu prevenciju*, odnosno *selektivnu prevenciju* i/ili *tercijarnu prevenciju*, odnosno *indikovanu prevenciju* (u zavisnosti od konteksta).

Imajući u vidu osnovne funkcije, zadatke i mogućnosti škole koja svoj vaspitno-obrazovni uticaj ostvaruje istovremeno delujući na veliki broj učenika, smatramo da su u njoj u najvećoj meri zastupljene mere primarne, tj. *univerzalne* prevencije, dok su ostali nivoi prevencije zastupljeni u manjoj meri. To se posebno odnosi na posledni nivo prevencije – na *tercijarnu*, tj. *indikovanu* prevenciju, koju nije moguće samostalno ostvarivati, bez saradnje i usklađenog vaspitnog delovanja sa značajnim akterima izvan škole. Čak je uloga određenih institucija i stručnjaka izvan škole u tom pogledu značajnija od uloge same škole.

5.2. Generalne preporuke u pogledu primene mera prevencije i intervencije usmerenih na smanjenje vršnjačkog nasilja

Danas preovladavaju shvatanja da tzv. *celoškolski pristup* predstavlja najefikasniji način borbe protiv nasilja u školi (Besag, 2006a; Cowie and Jennifer, 2008; Dresler-Hawke and Whitehead, 2009; Field, 2007; Gašić-Pavišić, 2004b; Gobey, 2002; Greene, 2003; Holt and Keyes, 2008; Horne et al., 2004; Juvonen and Graham, 2004; Kasen et al., 2008; Kerres Malecki and Kilpatrick Demaray, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Laracuenta and Denmark, 2005; Lee, 2004; Ma, Stewin and Mah 2001; Mellor, 2002; Nelson, 1996, prema Eisenbraun, 2007: 466; Nishina, 2004; Olweus, 1998, 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2002; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Sampson, 2010; Sharp and Cowie, 1994; Sharp and Thompson, 1994a, 1994b; Swearer et al., 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Walker and Shinn, 2002). Navedeni pristup podrazumeva istovremenu primenu čitavog niza preventivnih i interventnih mera na različitim nivoima školskog funkcionisanja: na nivou čitave škole, odeljenja i individualnom nivou. Celoškolski pristup podrazumeva istovremenu usredsređenost na *školu kao formalnu organizaciju* (tj. na institucionalne aspekte škole), kao i na *školu kao zajednicu* (tj. na neformalne odnose i mreže odnosa koji u njoj postoje). Ovakav pristup prevenciji i intervenciji podrazumeva ne samo rad škole na smanjenju nasilja kroz primenu odgovarajućih preventivnih i interventnih mera (direktno delovanje na smanjenje nasilja), već i negovanje demokratskog, participativnog pristupa u okviru škole (indirektno delovanje na smanjenje nasilja) (Cowie and Jennifer, 2008).

Sam proces planiranja programa prevencije prolazi kroz tri inicijalne faze: a) procenu spremnosti, mobilizaciju i organizovanje sredine, b) procenu potreba i potencijala sredine, c) izbor programskih opcija (Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Kada govorimo o planiranju primene određenog programa usmerenih na smanjenje nasilja, tokom tog procesa može se doći do koncipiranja samog programa na nivou ustanove (kada ustanova sama donosi odluku u pogledu izbora niza mera koje će se primeniti) ili se ustanova može odlučiti za primenu jednog od postojećih programa prevencije. U prvom slučaju reč je o stvaranju programa na nivou ustanove, a u drugom o preuzimanju i primeni već gotovog preventivnog i/ili interventnog programa.

Generalno gledano, mogu se izdvojiti određeni faktori koji su od posebnog značaja za rad škole na smanjenju nasilja. Vesna Žunić-Pavlović, Branislava Popović-Ćitić i Miroslav Pavlović (2010), govoreći o prevenciji poremećaju u ponašanju, kao ključne faktore od kojih zavisi uspešna primena preventivnih programa navode potrebu postojanja: a) precizno i jasno definisanih elemenata programa, b) snažne i kontinuirane podrške rukovodećih struktura, c) adekvatnog izbora rukovodilaca i koordinatora programa, d) informisanosti, motivacije i iskustva realizatora programa, i e) obuke osoblja i kontinuirane tehničke podrške.

Kao osnovni *principi uspešnog preventivnog delovanja*, tj. primene određenih preventivnih programa mogu se izdvojiti: 1) treba nastojati da se primenom preventivnih programa ojačaju protektivni faktori i redukuju rizični faktori, 2) takvi programi treba da budu usmereni na redukovanje broja prisutnih rizičnih faktora koji su specifični za određenu populaciju na koju se preventivno deluje, 3) preventivne programe treba primeniti u svim domenima u kojima su prisutni rizični faktori, i 4) takvi programi treba da se zasnivaju na komplementarnoj primeni većeg broja preventivnih strategija (Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005).

Kada je reč o vršnjačkom nasilju treba imati u vidu da ne postoji jedinstveni skup mera, niti postupaka za smanjenje njegove učestalosti koje se mogu primeniti u svim školama. Svaka škola treba sama da proceni koje preventivne i interventne mere najbolje odgovaraju datom školskom kontekstu. Pored toga, kada je reč o intervenciji potrebno je mere koje će se primeniti individualizovati u pogledu svakog konkretnog slučaja. U svakom pojedinačnom slučaju treba ispitati šta se desilo i na osnovu saznanja doneti odluku o merama koje će se primeniti (O'Moore and Minton, 2004). U većini slučajeva da bi nasilje prestalo, dovoljna je samo pravovremena i adekvatna reakcija nastavnika. Ukoliko se, ipak, ono nastavi potrebno je preduzeti odgovarajuće mere u okviru onih koje su planirane programom zaštite učenika od nasilja koji se donosi na nivou škole (Field, 2007).

Slobodanka Gašić-Pavišić (2004a: 220) na sledeći način sumira korake za razvijanje sveobuhvatnog plana za stvaranje bezbedne škole: „prepoznati rane znake i faktore rizika za pojavu nasilja, napraviti podesan plan intervencije u krizi, integrisati poštovanje zakona u školi, fizički dizajnirati školu i zgradu da budu bezbedne, primeniti podesnu školsku disciplinu, primeniti obuhvatni program prevencije, uključiti porodicu i zajednicu u njegovo planiranje i

primenu, promovisati dobro građanstvo i karakter među učenicima i osobljem škole i evaluirati učinjene intervencije”.

Bač i Knof (Batsche and Knoff, 1994, prema Ma, Stewin and Mah 2001) sumiraju uspešne strategije koje imaju za cilj smanjenje nasilja u školi u sledeći niz tačaka: (a) promovisanje činjenica, a ne mitova o nasilju, (b) razotkrivanje i osveščivanje prisutnih uverenja o agresivnom ponašanju, (c) procena učestalosti nasilja na nivou cele škole, (d) donošenje pravila ponašanja učenika, (e) savetodavni rad sa nasilnicima i žrtvama, (f) uključivanje roditelja u proces intervencije, (g) primena strategija intervencije koje su namenjene agresivnoj deci, i (h) uspostavljanje sistema odgovornosti i evaluacije.

Pepler, Smit i Rigbi (Pepler, Smith and Rigby, 2004), pak, smatraju da je za uspeh školskih intervencija i prevencija usmerenih ka smanjenju vršnjačkog nasilja potrebno da one budu: prilagođene individualnim i razvojnim potrebama dece, pravovremene (primenjene rano u detinjstvu) i individualizovane u pogledu pola.

Svakako, razume se da u sprovođenju donetih mera ključnu ulogu imaju nastavnici, od čijeg zalaganja zavisi uspeh primene takvih mera (Olweus, 2004; Pepler et al., 2004; Popadić, 2009; Smith, 2011; Twemlow and Sacco, 2008). Takođe, da bi primena određenih mera i aktivnosti objedinjenih u okviru programa ustanove za zaštitu dece od nasilja dala pozitivne rezultate potrebno je adekvatno i sistematski nadzirati način i efekte njihove realizacije (tj. vršiti evaluaciju formativnog i sumativnog kataraktera) (Smith et al., 2004).

U tom pogledu ne može se uvek očekivati da u kratkom roku nakon donošenja određenog programa zaštite učenika od nasilja ili početka primene govotog preventivnog i/ili interventnog programa dođe do značajnijih rezultata, odnosno ne treba odustati ukoliko odmah do njih ne dođe. Često je u početku potrebno dosta vremena za donošenje pravila ponašanja, odluke o merama koje će se primenjivati, ustaljivanje procedura i odgovarajuću obuku zaposlenih i učenika. Taj period se može smatrati pripremnim periodom, što je jedan od razloga zašto u njemu često dolazi do skromnog opadanja učestalosti nasilja. Uz dobru pripremu, u sledećoj fazi se može prionuti intenzivnijoj primeni predviđenih mera i aktivnosti, što može dovesti do postizanja znatno boljih rezultata i većeg opadanja učestalosti nasilničkog ponašanja tokom vremena. Dakle, za uspeh primene programa prevencije i intervencije potrebno je da prođe dosta vremena. Neki autori optimalnim smatraju period od najmanje dve godine primene takvog programa kako bi se on pokazao efikasnim (Ma, Stewin and Mah 2001), dok drugi smatraju da je

za to potreban period od oko pet godina (npr., Smith, Cousins and Stewart, 2005; Twemlow and Sacco, 2008).

Kada je reč o tome kada treba početi sa radom škole na prevenciji vršnjačkog nasilja, Džons (Jones, 2002) smatra da sa temom nasilja i mogućnosti da neko bude viktimiziran od strane vršnjaka učenike treba upoznati odmah na prvom času, čim krenu u školu. Time se učenicima daje do znanja da su odrasli svesni mogućnosti postojanja ovog problema, da će se preduzeti odgovarajuće mere ukoliko dođe do ispoljavanja nasilničkog ponašanja i da se takvo ponašanje neće tolerisati. Kroz rano preventivno i interventno delovanje nastoji se doprineti ne samo smanjenju učestalosti nasilja, već i boljoj adaptaciji učenika na školu i postizanju školskog uspeha. Potpuniji uvid u preventivne i interventne mere i aktivnosti, koje mogu i treba da se realizuju u okviru školskog konteksta, biće razrađen u poslednjoj celini našeg rada.

5.3. Prepreke uspešnom delovanju škole u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja

Jasno je da rad škole na smanjenju vršnjačkog nasilja nije nimalo lak i kratkotrajan proces. U toku tog procesa može se naići na niz prepreka i teškoća koje treba savladati. Kada je reč o radu škole na smanjenju nasilja Fild (Field, 2007) razlikuje *tri vrste škola*: a) one koje negiraju postojanje tog problema, b) one koje navodno pokušavaju da zaustave nasilje (putem donošenja pravila ponašanja koja se kasnije ne primenjuju dosledno i ne revidiraju), i c) one koje se zaista trude da smanje nasilje. Potrebno je osvestiti i kritički sagledati stanje u konkretnoj školi ukoliko se žele postići pozitivni rezultati u radu na smanjenju vršnjačkog nasilja.

Prepreke uspešnom preventivnom i interventnom delovanju mogu se javiti na svakom od ekoloških nivoa (individualnom, školskom, vršnjačkom, porodičnom i nivou zajednice). Stoga, uočavanje prepreka uspešnoj implementaciji programa prevencije i intervencije predstavlja neophodan korak u cilju poboljšanja postojećeg delovanja škole u tom pravcu (Vernberg and Gamm, 2003).

Kao jedna od prepreka kod školskog osoblja se može javiti *otpor prema primeni predloženih mera prevencije i intervencije* (Limber, 2004; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Vernberg and Gamm, 2003). Takav otpor prevashodno se može sprečiti putem njihovog uključivanja u proces donošenja odluka o primeni odgovarajućih mera na nivou škole. To uključuje i otvorenu diskusiju o individualnom otporu promenama (Thompson, Arora and Sharp, 2002). U većini škola postoje pojedini članovi školskog osoblja koji preventivne i interventne mere i aktivnosti smatraju nepotrebnim, neefikasnim ili čak štetnim. Zbog toga treba raditi na promeni takvog stava, ukoliko se žele postići značajniji rezultati (Vernberg and Gamm, 2003).

Pored toga, empirijski nalazi pokazuju da veliki broj sveobuhvatnih, celoškolskih inicijativa *nisu potpuno implementirani*, što je rezultiralo njihovom smanjenom efikasnošću (Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Vernberg and Gamm, 2003).

Još jedna prepreka koja se može javiti jeste suviše *usko shvatanje uloge škole od strane direktora*. Ukoliko direktor veruje da je škola odgovorna samo za obrazovanje i da je nasilje nešto čime bi drugi trebalo da se bave verovatno će izraziti otpor prema primeni mera prevencije i intervencije (Vernberg and Gamm, 2003). Takođe, *nedostatak zajedničkog viđenja uloge škole kod školskog osoblja i direktora* može biti prepreka uspešnoj primeni preventivnih i interventnih mera. Čak iako među školskim osobljem postoji saglasnost da je škola dužna da vodi računa o

bezbednosti učenika, može postojati neslaganje među pojedincima u pogledu značaja uloge škole u tom procesu, u pogledu toga koje mere treba usvojiti i kako ih primenjivati. Na primer, neki članovi školskog osoblja mogu verovati da je potrebno primeniti stroge mere kažnjavanja za ispoljavanje otvorene agresije, dok se drugi mogu zalagati za sveobuhvatniji pristup, zasnovan na utvrđivanju rizičnih faktora i pružanju podrške umesto kažnjavanja.

Promeni takvog stanja može doprineti prisustvo, entuzijazam i podrška uticajne osobe unutar škole koja će preuzeti vodeću ulogu u podsticanju i organizovanju implementacije donetih mera. Tu ulogu bi trebalo da preuzme direktor ili neki drugi član školskog osoblja (uz odobravanje i podršku direktora u procesu rada) (Sampson, 2010; Twemlow and Sacco, 2008; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008; Vernberg and Gamm, 2003).

Polazeći sa psihoanalitičkog stanovišta, na osnovu višegodišnjeg iskustva u radu na smanjenju vršnjačkog nasilja u školama Twemlow i Sako (Twemlow and Sacco, 2008) ukazuju na sledeća *pogrešna uverenja* koja mogu biti prepreka pokušaju uvođenja određenih preventivnih i interventnih mera: 1) uverenje da je konkretna škola isuviše dobra ili isuviše loša, 2) verovanje da je smanjenje nasilja nešto čime samo škola treba da se bavi, 3) primena mere nulte tolerancije prema nasilju, 4) uverenje da nasilja nema u manjim školama, 5) verovanje da se današnja deca ne razlikuju od odraslih kada su oni bili u njihovim godinama, 6) verovanje da je dovoljno primeniti samo mere namenjene nasilnicima da bi se nasilje smanjilo, 7) verovanje da je za uspešnu prevenciju i intervenciju potrebno uložiti velike sume novca, 8) verovanje da u školi nema nasilja na osnovu male učestalosti fizičkog nasilja, 9) verovanje da je nasilje normalan pratilac detinjstva i odrastanja, 10) uverenje da će isključivo usmeravanje pažnje na decu sa problemima u ponašanju dovesti do poboljšanja školske klime, 11) uverenje da se nasilje jednostavno i brzo može smanjiti, 12) verovanje da jedan program može odgovarati svim školama, 13) verovanje da se nasilje može u potpunosti eliminisati.

Prepreku, svakako, mogu predstavljati *ograničeni resursi škole* u pogledu kadrova, vremena, materijalnih sredstava i sl., koji predstavljaju jedan od neophodnih uslova uspešne primene mera i programa prevencije i intervencije (Colvin et al., 1998; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Twemlow and Sacco, 2008; Vernberg and Gamm, 2003). Zbog toga se prilikom donošenja odluke o primeni određenih interventnih i preventivnih mera mora voditi računa o postojećim resursima. Dok primena nekih mera može zahtevati dosta vremena, druge se mogu integrisati u svakodnevnu školsku rutinu, zbog čega će njihova implementacija zahtevati manje napora i

oduzimati manje vremena. Treba odabrati mere koje će se integrisati u postojeće vaspitne i obrazovne ciljeve i postojeće programe kako bi njihova implementacija bila jednostavnija i manje zahtevna. Ukoliko školsko osoblje uspe da mere prevencije i intervencije integriše u postojeće programe i/ili vaspitno-obrazovni rad neće im biti potrebni dodatni resursi, niti znatno više vremena za njihovu realizaciju (Colvin et al., 1998; Galloway and Roland, 2004; Vernberg and Gamm, 2003).

Kao još jedna prepreka na nivou škole može se javiti *statusna hijerarhija* (Nishina, 2004; Twemlow and Sacco, 2008; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008). To ne znači da ne treba da postoji hijerarhija statusa na nivou škole. Naprotiv, postojanje takve hijerarhije i njeno razumevanje može učenicima pružiti osećanje reda i sigurnosti. Problem mogu predstavljati prevelike i nepravedne razlike u pogledu statusa u hijerarhiji, kao i zloupotreba moći od strane onih koji zauzimaju viši socijalni status. Pre implementacije programa protiv nasilja treba ispitati da li u školi postoji zloupotreba moći u vidu nasilničkog ponašanja osoba na različitim hijerarhijskim nivoima (direktora, nastavnika, učenika, roditelja na nivou porodice, roditelja prema školskom osoblju) i da li je prisutno ignorisanje nasilja od strane posmatrača (direktora, nastavnika, učenika, roditelja na nivou porodice), jer su to neophodni uslovi za uspeh bilo kog programa (Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008).

Govoreći o hijerarhiji statusa unutar vršnjačke grupe Twemlow i Sako (Twemlow and Sacco, 2008) ukazuju na to da postoji stalna, gotovo svakodnevna borba u pogledu moći u kojoj se učenici međusobno smenjuju u okviru uloga *žrtve*, *nasilnika* i *posmatrača*. Takav proces navedeni autori smatraju normalnim delom svakodnevne „psihopatologije” života. Problem nastaje kada uloge postanu fiksirane i dugotrajne. Stoga, smatraju da je od izuzetne važnosti za normalnu koegzistenciju naučiti učenike kako da se adekvatno nose sa procesom svakodnevne borbe za moć.

Kao *prepreke radu škole na pomoći žrtvama nasilja* Rigbi (Rigby, 2007) navodi: a) doživljavanje osobina ličnosti žrtve kao nečega što je trajno i nepromenljivo, b) lakše je identifikovati uporno viktimizirane dečake nego devojčice, c) da bi došlo do promena kod žrtve potrebno je uložiti dosta vremena i napora.

Pored toga, kada je reč o pojedincima direktno uključenim u nasilje u ulogama nasilnika i/ili žrtve, treba reći da je veoma *teško promeniti etiketu nasilnika ili žrtve* uprkos promenama u ponašanju i statusu, kako među vršnjacima, tako i među školskim osobljem. Ukoliko školsko

osoblje ne prestane da određene učenike doživljava kao nasilnike ili žrtve i pored pozitivnih promena u ponašanju, veoma je teško promeniti takav stav kod vršnjaka. Deca čije promene u ponašanju ne naiđu na priznanje i odobravanje su u riziku od nastavka ispoljavanja neadekvatnog ponašanja, zbog čega takvim učenicima treba pružiti adekvatno potkrepljenje i podršku u pokušaju da se ponašaju na prosocijalnije načine (Vernberg and Gamm, 2003).

5.3.1. Prepreke preventivnom delovanju nastavnika

Pored prepreka na koje se može naići na nivou škole, postoje izvesne *prepreke koje su karakteristične za nastavnike*. Uprkos postojanju ličnih napora usmerenih na prevenciju vršnjačkog nasilja, nastavnici se u nastojanju da smanje i preduprede vršnjačko nasilje mogu susresti sa određenim preprekama, koje mogu uticati na uspešnost njihovog delovanja u pravcu prevencije. Prepreke za delovanje nastavnika u pravcu prevencije mogu se grupisati u nekoliko kategorija: one koje se tiču procene rasprostranjenosti nasilja, one koje se odnose na neadekvatno tumačenje određene situacije, individualne karakteristike nastavnika, otežavajuće faktore na nivou škole, nedovoljnu stručnu osposobljenost nastavnika za preventivno delovanje i sl.

Osnovni problem koji se javlja u oblasti prevencije nasilja u školi jeste činjenica na koju ukazuju brojni autori (na primer, Smith and Sharp, 1994; O'Moore, 2002; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Beane, 2008; Holt and Keyes, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Popadić, 2009), a koja se odnosi na *neadekvatne procene nastavnika u pogledu zastupljenosti nasilja u školi*. Verovatno jedno od objašnjenja treba tražiti u tome što se nasilje često javlja u situacijama u kojima postoji malo izgleda da će deca biti nadzirana od strane nastavnika. Nastavnici su retko prisutni i nedovoljno svesni situacija nasilja u školi (Stephenson and Smith, 2002).

S druge strane, nastavnici često prilikom tumačenja određene interakcije između učenika u vidu imaju samo *ograničenu definiciju nasilja*. Pod tim se, pre svega, podrazumeva da nastavnici često imaju svoje implicitne teorije o tome šta se smatra nasiljem a šta ne, zbog čega neretko nekim ponašanjima ne pridaju karakter nasilničkih ponašanja i ne tretiraju ih na takav način. To može predstavljati dodatni razlog zašto nastavnici i učenici različito procenjuju zastupljenost nasilja u školi. Čak i ako posmatraju specifične situacije nasilja (npr. socijalnu isključenost), ukoliko takvo ponašanje nije u skladu sa njihovim poimanjem nasilja, nastavnici

ovakve slučajeve neće uzeti u obzir u svojim procenama učestalosti nasilničkog ponašanja (Holt and Keyes, 2004).

Takođe, neke *individualne karakteristike nastavnika*, poput pola, sposobnosti empatije, pripisivanja različitog stepena ozbiljnosti posledica izazvanih pojedinim formama nasilja (kao opasnije se procenjuje fizičko (udaranje, guranje, šutiranje, skrivanje ili uništavanje ličnih stvari i sl.) i verbalno nasilje (nazivanje pogrđnim imenima, ruganje, psovke, pretnje i sl.), dok se relaciono nasilje (namerno isključivanje nekoga iz igre i drugih aktivnosti, namerno širenje neistina o nekome, ignorisanje nekoga, ogovaranje i sl.) smatra manje opasnim oblikom), mogu uticati na njihovu procenu učestalosti nasilja (O'Moore, 2002; Rogers, 2002; Holt and Keyes, 2004; Popadić, 2009). Uz to, može biti da su deca izložena nasilju manje simpatična i samim nastavnicima, pa njihovo zlostavljanje smatraju opravdanim ili barem razumljivim (Rogers, 2002). Nalazi nekih istraživanja pokazuju da nastavnici najčešće imaju dobru nameru, ali nemaju pravu predstavu o prirodi vršnjačkog nasilja (npr., negiraju postojanje svesne namere kod nasilnika) (Popadić, 2009).

Pored navedenih, mogu se izdvojiti *još neke prepreke* uspešnom preventivnom i interventnom delovanju nastavnika. Colvin i saradnici (Colvin et al., 1998) na sledeći način ukazuju na razloge koji mogu predstavljati objašnjenje u pogledu razumevanja stava i određene reakcije konkretnog nastavnika prema nasilju: verovanje da učenici treba da nauče da sami rešavaju svoje probleme i da ih ne treba zaštititi od nasilja; smatranje da se neće naići na podršku kolega u slučaju suprotstavljanja težim nasilnicima; smatranje da se učenici samo zadirkuju i zabavljaju; verovanje da je to „pravi put“ na putu odrastanja i da će ga učenici prerasti; nesvestnost postojanja problema nasilja i neinformisanost o njemu; verovanje da je učenik (žrtva) sam izazvao nasilničko ponašanje, da je ono stoga „prirodna posledica“ i da se ne treba mešati; strah da se priča o nasilju.

Osim toga, *izvesni faktori na nivou škole* mogu delovati kao otežavajući faktori. Kao potencijalne prepreke preventivnom delovanju pojedinih nastavnika mogu se javiti: nepostojanje zajedničke usmerenosti ka smanjenju nasilja na nivou škole; usko shvatanje zadataka škole i njeno svođenje samo na obrazovnu funkciju od strane direktora škole; ograničeni ljudski, materijalni resursi i nedostatak vremena za rad na smanjenju nasilja (Vernberg and Gamm, 2003).

Još jedna potencijalna barijera uspešnoj prevenciji i intervenciji javlja se kada su nastavnici i školsko osoblje *nedovoljno stručno osposobljeni* (Vernberg and Gamm, 2003). Nastavnici se često osećaju nedovoljno kompetentnima da intervenišu, što se reflektuje i na spremnost učenika da im se obrate za pomoć (Popadić, 2009). Stoga je veoma važno da budu stručno osposobljeni u pogledu načina uspostavljanja discipline na času, kao i načina adekvatnog preventivog i interventnog delovanja (Holt and Keyes, 2008; Limber, 2004; Sampson, 2010; Smith, 2011).

Pored svega navedenog treba reći i sledeće: da bi rad škole na smanjenju nasilja dao dobre rezultate potrebno je da dođe do *promena na nivou zajednice*, u smislu promena sistema vrednosti kojim se neguje nasilje. Bez promena na navedenom nivou, nije moguće očekivati značajnije smanjenje vršnjačkog nasilja, jer društveno negovanje vrednosti kojima se implicitno ili eksplicitno odobrava nasilje podrivaju napore škole i dugoročno umanjuju postignuti uspeh škole u tom pravcu. Pored toga, društvene norme kojima se propagira kompetitivnost, egoizam i individualizam, takođe, utiču na teže operacionalizovanje sociokološke perspektive u prevenciji nasilja. To podrazumeva i gledanje na nasilje kao na normalnu pojavu na putu odrastanja sa kojom svaki pojedinac treba samostalno da se izbori (Vernberg and Gamm, 2003).

II

METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

1. PREDMET I ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA

Razumevanje prirode vršnjačkog nasilja, kao i mogućih načina njegove prevencije i intervencije predstavlja aktuelan problem koji zaokuplja pažnju istraživača i praktičara u svim školskim sistemima. Izloženost učenika vršnjačkom nasilju može imati izuzetno štetne posledice po njihov razvoj. Kod *žrtava* nasilja, kao posledica njihove dugotrajne izloženosti, javlja se čitav niz socioemocionalnih problema poput depresije (Gordon Murphy, 2009; Marsh et al., 2004; Nishina, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009), niskog samopouzdanja (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002), fobije od škole (Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007), socijalne anksioznosti (Nishina, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Sharp and Smith, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002), vršnjačke odbačenosti (Gordon Murphy, 2009; Marini et al., 2006; Rigby, 2007), itd.

Nasilni učenici zbog svog socijalno neprihvatljivog ponašanja, često bivaju neprihvaćeni ili odbačeni od strane vršnjaka (Field, 2007; Marsh et al., 2004; Marini et al., 2006), imaju probleme u odnosima sa nastavnicima i drugim osobama iz svog okruženja (Rivers, Duncan and Besag, 2007), dolaze u sukob sa zakonom (Conn, 2004; Elliott, 2002b; Gordon Murphy, 2009; Griffin and Gross, 2004; Glew et al., 2008; Kendrick, Jutengren and Stattin, 2012; Marsh et al., 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Shariff, 2009; Sharp and Smith, 1994; Smokowski and Holland Kopasz, 2005) itd.

Pored direktnog uticaja na žrtve, neadekvatno ponašanje nasilnika može se odraziti, po principima socijalnog učenja, i na ponašanje ostalih učenika u odeljenju. Na koji način će ponašanje nasilnika uticati na ostalu decu zavisiće od toga da li je ono praćeno pozitivnim ili negativnim posledicama (u smislu nagrađivanja ili kažnjavanja nasilnika za njegovo nasilničko ponašanje). Na osnovu posledica takvog ponašanja ostala deca iz odeljenja zaključivaće da li je nasilničko ponašanje prihvatljivo i poželjno ili nije. Upravo od ostalih učenika zavisiće da li će ono biti tolerisano ili ne.

Vršnjačko nasilje, pored navedenih posledica, može, takođe, imati negativne posledice po ostvarivanje školskog uspeha i nasilnika i žrtava. Nasilni učenici češće postižu slabiji školski uspeh u odnosu na vršnjake koji ne ispoljavaju nasilničko ponašanje (Field, 2007; Marsh et al., 2004; Spasenović, 2008). Kod njih postoji i veća verovatnoća izostajanja iz škole i prevremenog

napuštanja školovanja. Takođe, zbog izloženosti ostalih učenika u odeljenju sekundarnoj viktimizaciji, vršnjačko nasilje može imati negativne posledice po razvoj i školsko postignuće svih učenika u odeljenju. Na osnovu nalaza dosadašnjih istraživanja koja se odnose na smer povezanosti vršnjačkog nasilja i školskog uspeha učenika može se zaključiti da postoje uzajamno podstičuće veze između uključenosti u nasilje i školskog uspeha. Osnovano se pretpostavlja da su veze između nasilničkog ponašanja i školskog uspeha dvosmerne, odnosno da postoji međusobna uslovljenost i zavisnost. Smatra se, takođe, da školski neuspeh i nasilničko ponašanje imaju iste korene (Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Tobin and Sugai, 1999; Popadić, 2009), koji se mogu ogledati u niskom nivou inteligencije, hiperaktivnosti, niskom socioekonomskom statusu porodice pojedinca, disfunkcionalnosti porodice i sl.

Predmet ovog istraživanja predstavlja odnos između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Dosadašnja istraživanja realizovana u našoj sredini nisu u dovoljnoj meri i na sveobuhvatan način nastojala da istraže povezanost uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Posebno nedostaju istraživanja u kojima se ova veza razmatra sa aspekta različitih učesničkih uloga u nasilju, a ne samo uloge nasilnika i/ili žrtve. Ovim radom se nastoji doprineti boljem sagledavanju tog pitanja kako u smislu teorijskih razmatranja i analiza, tako i u smislu planiranog empirijskog istraživanja koje je usmereno na razumevanje povezanosti koja postoji između svake od definisanih uloga u nasilju i školskog uspeha učenika. Takođe, smatramo značajnim da se utvrdi da li postoje razlike u povezanosti uloge u nasilju i školskog uspeha kod dečaka i devojčica, kao i kod učenika različitog sociometrijskog statusa. Pored toga, smatramo da prilikom razmatranja povezanosti uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika treba uzeti u obzir i samo odeljenje i školu koju učenik pohađa.

Sagledavanjem specifičnosti veze između pojedinačnih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika otvara se i pitanje kako pomoći učenicima koji neadekvatno reaguju u situacijama nasilja i imaju teškoće u vršnjačkim odnosima. Na osnovu teorijskih saznanja o vršnjačkom nasilju i mogućnostima njegove prevencije, kao i na osnovu rezultata sprovedenog empirijskog istraživanja razradiće se odgovarajući predlog mera i aktivnosti koje škola treba da preduzme u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja i time indirektno doprinese poboljšanju školskog uspeha učenika. U tom smislu, sa pedagoškog aspekta posmatrano, poseban značaj ovog istraživanja može se očekivati u domenu razrade i obrazlaganja načina na koje može i treba da se

deluje na nivou škole, odeljenja, vršnjaka, pojedinca, porodice i lokalne zajednice, kako bi se sprečilo vršnjačko nasilje, ali i predupredio školski neuspeh. Međutim, kako danas preovladava stav da je nasilje prevashodno grupni, a ne dijadni proces, nastojaćemo da, pored mera na individualnom nivou, ukažemo na mere koje se mogu primenjivati na različitim nivoima, a koje su namenjene svim kategorijama učenika. Ukoliko se preventivni i interventni napori usklade sa specifičnim potrebama pojedinih kategorija učenika, kao i sa odeljenjskim i školskim kontekstom u celini, moglo bi se očekivati da efekti ostvarivanja preventivne funkcije škole budu bolji. Takođe, smatramo da nalazi ovog istraživanja mogu dati značajan doprinos prilikom planiranja politika koje se tiču rada nastavnika i školskog osoblja na implementaciji programa prevencije i intervencije u pogledu vršnjačkog nasilja u školi.

2. DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA

Vršnjačko nasilje. U literaturi su prisutni različiti načini određenja prirode i vrsta vršnjačkog nasilja. U ovom istraživanju nasilje će biti shvaćeno kao ponovljeno agresivno ponašanje fizičke, verbalne i relacione prirode od strane učenika koji svoju moć u okviru vršnjačke grupe svesno zloupotrebljava zarad povređivanja vršnjaka koji je nemoćan da se suprotstavi, pri čemu žrtva nije ničim izazvala takvo ponašanje nasilnika.

Uloge učenika u vršnjačkom nasilju. U savremenoj literaturi zastupljena su shvatanja o nasilju kao grupnom procesu u kome većina učesnika ima određenu ulogu. U ovom istraživanju nasilje će biti razmatrano kao grupni fenomen u kome se mogu identifikovati različite učesničke uloge, pri čemu učenici koji nisu direktno uključeni u nasilje (kao *žrtve* ili *nasilnici*), takođe, imaju značajnu ulogu u podsticanju/sprečavanju nasilja. U ovom istraživanju razlikovaćemo sledeće učesničke uloge: 1) *nasilnike*, koji manifestuju negativne postupke prema vršnjacima, 2) *žrtve*, koje su mete negativnih akcija počinjenih od strane vršnjaka, 3) *asistente*, kao one koji se spremno priključuju nasilnicima i otvoreno ih podržavaju, 4) *podstrekače*, kao one koji svojim ponašanjem (zainteresovanim posmatranjem nasilja, podsmevanjem žrtvi i sl.) potkrepljuju nasilnika, 5) *autsajdere*, kao one koji ne reaguju na nasilje koje vide i povlače se iz takvih situacija, i 6) *braniocce*, kao one koji staju u odbranu žrtve pružajući joj direktnu ili indirektnu podršku i nastojeći da zaustave nasilje.

Školski uspeh učenika. Školsko postignuće zavisi od više činilaca koji predstavljaju jedan složen sistem različitih uzajamnih uticaja ličnosti učenika i osobnosti uslova pod kojima se to

postignuće ostvaruje (Milošević, 2002). Osnovni i najznačajniji pokazatelj obrazovnih postignuća učenika u našem školskom sistemu predstavlja školski uspeh izražen putem školskih ocena, uprkos tome što je valjanost školskog ocenjivanja predmet brojnih naučnih rasprava. Uspeh, izražen školskim ocenama, predstavlja pokazatelj usvojenih znanja i veština, angažovanja učenika u procesu nastave i učenja, socijalnog ponašanja i celokupnog razvoja deteta.

Sociometrijski status učenika. Socijalne odnose učenika karakteriše postojanje naklonosti i/ili nenaklonosti među članovima grupe, a distribucija naklonosti unutar grupe ukazuje na odgovarajući sociometrijski status pojedinca. Utvrđivanje sociometrijskog statusa učenika pomaže da se identifikuje mreža odnosa među učenicima i sagleda struktura odnosa koja postoji. U ovom istraživanju razlikovaćemo pet dimenzija sociometrijskog statusa: a) *popularne učenike*, koji dobijaju veliki broj pozitivnih nominacija od strane svojih vršnjaka i mali broj negativnih nominacija, b) *odbačene učenike*, koji dobijaju veliki broj negativnih nominacija i mali broj pozitivnih nominacija od strane svojih vršnjaka, c) *kontroverzne učenike*, koji dobijaju podjednak broj i pozitivnih i negativnih nominacija, d) *zanemarene učenike*, koji primaju vrlo mali broj pozitivnih i negativnih nominacija i e) *prosečne učenike*, koji dobiju prosečan broj pozitivnih i negativnih nominacija (Košir and Pečjak, 2005).

Prevenција vršnjačkog nasilja. Proces prevencije obuhvata: *primarnu/univerzalnu prevenciju* (usmerenu ka svim učenicima, a ne samo ka rizičnim grupama), *sekundarnu/selektivnu prevenciju* (koja se odnosi na rad sa učenicima koji su pod rizikom ili su već ispoljili neadekvatno ponašanje) i *tercijarnu/indikovanu prevenciju* (koja se odnosi na rad sa onima koji su već okarakterisani kao nasilnici/žrtve). Ostvarivanje preventivnog delovanja škole ostvaruje se kroz sprovođenje niza mera i aktivnosti koje čine sastavni deo vaspitno-obrazovnog rada škole, kao i kroz primenu internih ili eksternih preventivnih i/ili interventnih programa. Preventivne mere i aktivnosti usmerene su na sprečavanje javljanja i razvijanja nepoželjnih oblika ponašanja, a interventne na strategije reagovanja u slučaju kada su određeni učenici u većem riziku od ili su već ispoljili nasilničko ponašanje, odnosno izloženi su viktimizaciji.

3. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je da se utvrdi povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika i da se razradi predlog preventivnog i interventnog pedagoškog delovanja. Navedeni cilj istraživanja biće realizovan kroz sledeće zadatke:

- 1) Ispitati koju ulogu učenik najčešće ima u situacijama vršnjačkog nasilja.
- 2) Utvrditi sociometrijski status učenika koji zauzimaju različite uloge u vršnjačkom nasilju.
- 3) Ispitati povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
- 4) Ispitati povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika.
- 5) Ispitati povezanost uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na pol.
- 6) Ispitati povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na sociometrijski status učenika.
- 7) Ispitati povezanost između zastupljenosti vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja i školskog uspeha učenika.
- 8) Ispitati povezanost između zastupljenosti vršnjačkog nasilja na nivou škole i školskog uspeha učenika.
- 9) Analizirati postojeće Programe zaštite učenika od nasilja u pogledu planiranih mera i aktivnosti.
- 10) Sačiniti obrazloženi predlog mera i aktivnosti koje se mogu primeniti na različitim nivoima (individualnom, odeljenskom, vršnjačkom nivou, nivou škole, porodice i lokalnom nivou) u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja i poboljšanja školskog uspeha (bilo direktno ili indirektno).

4. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

1. Pretpostavlja se da se za najveći broj učenika u odeljenju može odrediti odgovarajuća uloga u vršnjačkom nasilju.
2. Pretpostavlja se da učenici u različitim učesničkim ulogama u vršnjačkom nasilju imaju različiti sociometrijski status.
 - 2.1. Pretpostavlja se da *nasilnici* i *žrtve* najčešće imaju sociometrijski status *odbačenih*.
 - 2.2. Pretpostavlja se da *branioci* najčešće imaju sociometrijski status *popularnih*.
 - 2.3. Pretpostavlja se da *asistenti* najčešće imaju *kontroverzni* sociometrijski status.
 - 2.4. Pretpostavlja se da *podstrekači* najčešće imaju *prosečan* sociometrijski status.

- 2.5. Pretpostavlja se da *autsajderi* najčešće imaju sociometrijski status *zanemarenih*.
3. Pretpostavlja se da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
- 3.1. Pretpostavlja se da *branioci* imaju bolji školski uspeh nego učenici u ostalim učesničkim ulogama.
- 3.2. Pretpostavlja se da *žrtve*, *nasilnici* i *asistenti* najčešće postižu niži školski uspeh.
- 3.3. Pretpostavlja se da *podstrekači* i *autsajderi* najčešće ostvaruju prosečan školski uspeh.
4. Pretpostavlja se da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika.
- 4.1. Pretpostavlja se da učenici ženskog pola najčešće zauzimaju ulogu *branioca*.
- 4.2. Pretpostavlja se da učenici muškog pola najčešće zauzimaju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*.
5. Pretpostavlja se da je pol učenika moderator veze između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
6. Pretpostavlja se da je sociometrijski status učenika moderator veze između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.
7. Pretpostavlja se da učenici u odeljenjima u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno postižu viši školski uspeh.
8. Pretpostavlja se da učenici u školama u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno postižu viši školski uspeh.

5. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

1. Zavisna varijabla: školski uspeh učenika (identifikovan preko opšteg uspeha učenika i uspeha iz pet odabranih nastavnih predmeta). Podaci o školskom uspehu preuzeti su iz školske dokumentacije, odnosno dnevnika. Kao pokazatelji školskog uspeha učenika korišćeni su opšti

uspeh na kraju prvog polugodišta (izražen preko proseka ocena iz svih nastavnih predmeta) i ocene iz pet nastavnih predmeta (srpski jezik, matematika, geografija, biologija i istorija), takođe, na kraju prvog polugodišta. Za učenike koji su imali nedovoljan školski uspeh na polugodištu izračunat je, takođe, prosek ocena iz svih predmeta. Smatralo se da, uprkos tome što imaju jednu ili više nedovoljnih ocena treba uzeti u obzir ostvaren uspeh iz svih predmeta (i onih gde su pozitivno, i onih gde su negativno ocenjeni), i tako izračunat prosek ocena koristiti kao pokazatelj njihovog školskog postignuća.

2. Nezavisna varijabla: uloge učenika u vršnjačkom nasilju. Uloge učenika u situaciji vršnjačkog nasilja koje su obuhvaćene ovim istraživanjem su: *nasilnik, žrtva, asistent, podstrekač, autsajder i branilac*. Do podataka o dominantnoj ulozi učenika u vršnjačkom nasilju došlo se na osnovu samoprocena učenika.

3. Kontrolne varijable: pol učenika, sociometrijski status učenika (*popularni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni i prosečan*), odeljenje i škola koju učenik pohađa.

6. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Nacrtom istraživanja je prvobitno planirano da istraživanjem bude obuhvaćeno oko 400 učenika iz četiri osnovne škole sa teritorije grada Niša. Međutim, s obzirom na okolnosti koje su pratile realizaciju istraživanja (o čemu će biti više reči u podnaslovu 8.) odlučeno je da se uzorak znatno poveća, jer se nije mogao unapred predvideti konačan ishod u pogledu broja učenika za koje će roditelji/staratelji dati pristanak da učestvuju u istraživanju. Namera nam je bila da povećamo obuhvat roditelja/staratelja od kojih će se tražiti saglasnost, a da istraživanjem obuhvatimo samo ona odeljenja u kojima je pristanak dat za najmanje 2/3 učenika. Takva odluka rezultirala je time da je, na kraju, u istraživanju učestvovalo 799 učenika VII razreda iz 11 osnovnih škola u Nišu. U tabeli 1. prikazan je broj učesnika, broj obuhvaćenih odeljenja iz svake škole, prosečna veličina obuhvaćenih odeljenja i prosečan broj učenika po odeljenju iz svake škole (izraženo u %), dok se u prilogu 4 (tabela 1.) može videti ukupan broj učenika po školama, broj učenika po odeljenjima u svakoj od škola, kao i veličina odeljenja i broj učenika koji su učestvovali/nisu učestvovali u istraživanju u svakom od njih.

Tabela 1. *Broj učesnika, broj obuhvaćenih odeljenja škole, prosečna veličina obuhvaćenih odeljenja i prosečan procenat učesnika po odeljenju iz svake škole*

Naziv škole	Broj učesnika iz škole	Broj obuhvaćenih odeljenja	Prosečna veličina odeljenja	Prosečan broj učesnika po odeljenju (%)
OŠ „Bubanjski heroji”	54	3	24,33	73,59
OŠ „Car Konstatin”	78	4	25	78,72
OŠ „Dušan Radović”	64	3	27,67	78,75
OŠ „Kole Rašić”	57	3	22,67	85,33
OŠ „Kralj Petar I”	82	5	21	79,23
OŠ „Radoje Domanović”	81	4	22,75	89,40
OŠ „Ratko Vukićević”	47	3	24,33	65,31
OŠ „Stefan Nemanja”	99	5	26,00	78,59
OŠ „Sveti Sava”	103	5	25,00	84,54
OŠ „Učitelj Tasa”	60	4	23,50	64,48
OŠ „Vožd Karađorđe”	74	4	22,25	85,48
Ukupno (sve škole)	799	43	23,98	79,48

7. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

U delu istraživanja vezanom za ispitivanje učenika u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju i sociometrijskog statusa korišćena je deskriptivno-analitička metoda kojom smo težili da ispitivanjem uzorka dođemo do svojstava distribucije i odnosa između varijabli. Kao osnovne tehnike istraživanja koristili smo tehniku nominacije i skaliranje. Od tehnika nominacije korišćen je sociometrijski postupak (tj. sociometrijska tehnika). Putem primene skaliranja nastojali smo da utvrdimo ulogu koju učenik najčešće ima u situacijama vršnjačkog nasilja. Primenom sociometrijske tehnike želeli smo utvrditi sociometrijski status učenika u svakoj od uloga u nasilju.

Kada je reč o analizi postojećih Programa zaštite učenika od nasilja, kao tehnika istraživanja korišćena je analiza sadržaja dokumentacije, putem koje smo želeli da evidentiramo

koje mere i aktivnosti prevencije i intervencije su planirane da se primene u školi i na kojim ekološkim nivoima školskog konteksta, kao i specifičnosti u slučaju pojedinih škola.

Kao instrumente istraživanja koristili smo: *skalu procene o ulogama u vršnjačkom nasilju*, *sociometrijski upitnik* i *evidencionu listu za analizu Programa zaštite učenika od nasilja*.

Skala procene o ulogama u vršnjačkom nasilju se odnosi na *samoprocenu* učenika o sopstvenom ponašanju u situaciji vršnjačkog nasilja. Korišćena je se prilagođena verzija Upitnika o učesničkim ulogama (Participant roles questionnaire – PRQ)⁶ koja se sastoji od 15 opisa ponašanja koji odgovaraju različitim ulogama u vršnjačkom nasilju (po tri opisa za uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera*) i jednog pitanja vezanog za ulogu *žrtve*. Informacije o tipičnom ponašanju u situacijama nasilja za svih šest uloga u nasilju – *nasilnik*, *žrtva*, *asistent*, *podstrekač*, *branilac* i *autsajder* prikupljane su pomoću *samoprocena* učenika.

Učenicima su predstavljeni bihejvioralni opisi koji se odnose na ponašanja u svakoj od uloga u nasilju (*nasilnik*, *žrtva*, *asistent*, *podstrekač*, *autsajder* i *branilac*), a od njih se tražilo da za svaki od datih opisa navedu koliko često se sami ponašaju na dati način. Za uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *autsajdera* i *branioca* su data po tri opisa tipičnih načina ponašanja u vršnjačkom nasilju. Ponuđeni odgovori su: 0 = *nikad*, 1 = *ponekad* i 2 = *često*.

Pitanja 3 (*Započinješ nasilje prema vršnjaku*), 9 (*Smišljaš nove načine kako povrediti žrtvu*) i 13 (*Utičeš na druge da ti se priključe u nasilju prema vršnjaku*) se odnose na ulogu **nasilnika**.

Uloga **asistenta** procenjuje se na osnovu odgovora učenika na pitanja 2 (*Olakšavaš onome koji se nasilno ponaša tako što „hvataš” i “držiš” žrtvu*), 8 (*Pomažeš drugom učeniku/učenici u nasilju koje ispoljava prema nekome*) i 10 (*Kada neko počne nasilno da se ponaša prema vršnjaku pridružuješ mu se u tome*).

Na ulogu **podstrekača** odnose se pitanja 1 (*Priđeš da posmatraš šta će se desiti kada neko započne nasilje*), 5 (*Pružаш podršku onome ko se nasilno ponaša prema drugome tako što navijaš za njega/nju*) i 16 (*Smeješ se dok posmatraš nasilje*).

⁶ Kao što smo napomenuli u teorijskom delu, prvobitna verzija navedenog instrumenta, koja je primenjena u istraživanju Salmivalli i saradnika (Salmivalli et al., 1996), sastojala se od 50 bihejvioralnih opisa, ali se kasnije uvidelo da među postojećim opisima postoje preklapanja i ponavljanja, kao i da se uz primenu manjeg broja opisa podjednako uspešno mogu utvrditi učesničke uloge u nasilju. U nekim istraživanjima je broj opisa smanjen na 22 (npr. Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), a u drugim na 15 (npr. Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Voeten, 2004).

Uloga **autsajdera** procenjuje se pitanjima 6 (*Izbegavaš da prisustvuješ situaciji u kojoj se prema nekome nasilno ponašaju*), 11 (*Ostaješ neutralan/neutralna kada se prema nekome vršnjaci nasilno ponašaju, tj. ne staješ ni na čiju stranu*) i 14 (*Pretvaraš se da ne primećuješ da se nasilje dešava*).

Pitanja 4 (*Nastojiš da zaustaviš nasilje prema vršnjaku*), 12 (*Nastojiš da utešiš i oraspoložiš učenika/učenicu koji/koja je izložen/izložena nasilju vršnjaka*) i 15 (*Ohrabruješ onoga ko je izložen nasilju vršnjaka da obavesti odrasle o tome*) se odnose na ulogu **branioca**.

Uloga **žrtve** se procenjuje na osnovu odgovora učenika na jedno pitanje – pitanje 7 (*Prema tebi se vršnjaci iz odeljenja nasilno ponašaju*).

Dakle, za razliku od drugih istraživanja u kojima je uloga *žrtve* određivana na osnovu *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija* (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997), u našem istraživanju je i navedena uloga određivana na osnovu *samoprocene* učenika o izloženosti nasilju vršnjaka. Nacrtom istraživanja je bilo planirano da uloge koje učenici imaju u vršnjačkom nasilju budu određene na osnovu *samoprocena* i *vršnjačkih nominacija*, kako bi se doprinelo većoj objektivnosti istraživačkih nalaza. Informacije o ponašanju u situacijama nasilja iz „više izvora” prikupljane su i u drugim istraživanjima u kojima su uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera* određivane na osnovu *samoprocena* i *vršnjačkih procena* (npr. Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998). Međutim, zbog zakonskih prepreka na koje se naišlo, bili smo primorani da odustanemo od *vršnjačkih nominacija* i da se oslonimo isključivo na *samoprocene*.⁷

Naše prilagođavanje navedenog instrumenta se odnosi i na to da bihejvioralni opisi za svaku od pojedinačnih uloga nisu dati jedan za drugim (kako je to bio slučaj u većini prethodnih istraživanja), već je redosled stavki koje sadrže opise uloga nasumično raspoređen duž skale procene. Takva odluka doneta je jer se smatralo da bi time pojedinačne stavke za svaku od uloga imale bolju „kontrolnu vrednost” nego u slučaju kada su date jedna za drugom, kada učenici mogu da iz rasporeda opisa prepoznaju o kojoj ulozi je reč.

⁷ Kao što se može videti iz pregleda istraživanja u kojima je korišćen Upitnik o ulogama u nasilju (datog u okviru podnaslova 2.4.), primena samo jednog načina prikupljanja podataka od učenika u cilju određivanja učesničkih uloga u nasilju prisutna je u samo dva istraživanja koja smo analizirali, ali ni u jednom od njih se prikupljanje takvih podataka nije zasnivala isključivo na *samoprocenama* – *vršnjačke procene* su korišćene u istraživanju Salmivali i Voetena (Salmivalli and Voeten, 2004), a *vršnjačke nominacije* u istraživanju koje je realizovao Đini (Gini, 2006b).

U nastojanju da učenicima što preciznije objasnimo šta se podrazumeva pod nasiljem i na koje vrste nasilja se misli kada se u istraživanju pomene navedeni pojam, na početku instrumenta dali smo definiciju nasilja i naveli primere nasilničkog ponašanja za svaku od vrsta nasilja obuhvaćenu našim istraživanjem (fizičko, verbalno i socijalno nasilje).

Sociometrijski upitnik je korišćen kako bi se utvrdio sociometrijski status učenika. Primenjena su po dva pozitivna i dva negativna sociometrijska kriterijuma bez ograničavanja broja dozvoljenih izbora. Od učenika je traženo da navedu imena i prezimena drugova iz odeljenja sa kojima najviše vole da se druže u školi i van škole, kao i imena i prezimena drugova iz odeljenja sa kojima najmanje vole da se druže u školi i van škole. Sociometrijski status učenika je utvrđen radi njegovog dovođenja u vezu sa ulogama učenika u nasilju i školskim uspehom učenika.

U procesu analize sadržaja dokumentacije korišćena je *evidenciona lista za analizu Programa zaštite učenika od nasilja*, koja je osmišljena u skladu sa merama i aktivnostima koje se preporučuju u relevantnoj literaturi iz navedene oblasti (o kojima će biti više reči u okviru poslednje celine rada u delu vezanom za predlog preventivnih i interventnih mera i aktivnosti). Primenom navedene evidencione liste nastojali smo da sagledamo koje mere prevencije i intervencije su planirane u postojećim Programima zaštite učenika od nasilja, koje mere su najčešće zastupljene, kao i da uočimo specifičnosti koje se javljaju u slučaju pojedinih škola.

Navedeni instrumenti istraživanja konstruisani su za potrebe ovog istraživanja u skladu sa postavljenim ciljem i zadacima istraživanja, kao i instrumentima prethodnih istraživanja u ovoj oblasti realizovanim u našoj i drugim zemljama.

8. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je realizovano u periodu od januara do maja meseca 2015. godine, tj. tokom drugog polugodišta školske 2014/2015. godine, ali se s pripremnim radnjama započelo u septembru 2014. (kao što je dogovor sa školama, prikupljanje saglasnosti roditelja i sl.). Nacrtom istraživanja bilo je planirano da se do podataka o ulogama u vršnjačkom nasilju dođe primenom *vršnjačkih nominacija* i putem *samoprocene*, a da istraživanje bude obavljeno na uzorku učenika VI razreda. Međutim, realizaciju istraživanja pratio je čitav niz teškoća i krajnje neočekivanih okolnosti, što je dovelo do odlaganja termina predviđenih za prikupljanje podataka, promena u

uzorku istraživanja, a, što je najvažnije, i do odustajanja od primene svih instrumenata planiranih nacrtom istraživanja.

Manja neprijatnost s kojom smo se susreli na početku istraživanja odnosila se na to što je nekoliko direktora odbilo da dozvole da se ispitivanje obavi u njihovoj školi, uz obrazloženje da se radi o osetljivoj i delikatnoj temi⁸. Međutim, direktori 6 drugih osnovnih škola koje smo kontaktirali („Radoje Domanović”, „Sveti Sava”, „Vožd Karadorđe”, „Učitelj Tasa”, „Dušan Radović” i „Bubanjski heroji”) prihvatili su da se sprovede istraživanje ukoliko postoji saglasnost roditelja/staratelja, odnosno njihov pristanak da im dete učestvuje u istraživanju. U svim ovim školama je dogovoreno da na roditeljskim sastancima na prvom tromesečju (novembar mesec 2014. godine) bude izvršeno prikupljanje saglasnosti roditelja/staratelja. Prvobitni obrazac na osnovu koga je prikupljena saglasnost roditelja (za koji se kasnije ispostavilo da nije adekvatan) obuhvatio je informacije o temi istraživanja, univerzitetu i fakultetu na kome se radi doktorski rad, kao i molbu roditeljima/starateljima da se izjasne da li daju saglasnost ili ne.

Kako je istraživanjem planirana primena postupka *vršnjačkih nominacija*, za koju je važno da svi članovi grupe (u našem slučaju odeljenja) mogu da biraju i mogu da budu birani, javile su se određene dileme vezane za obradu podataka, a pre svega dilema kako obrađivati podatke za učenike za koje nemamo saglasnost roditelja/staratelja, a koje su vršnjaci iz odeljenja nominovali u okviru pitanja sociometrijskog tipa. Kako bismo pre realizacije samog istraživanja otklonili navedenu dilemu, zatražili smo mišljenje statističara. On je smatrao da je to pravno pitanje i savetovao je da konsultujemo kancelariju Poverenika za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti. Tako smo i uradili obraćajući im se mail-om 28.10.2014. godine. Odgovor na mail koji smo poslali dobili smo 14.11.2014. (prilog broj 2 – Mišljenje Poverenika). U odgovoru je, između ostalog, stajalo da se ne mogu obrađivati podaci o drugim učenicima za koje ne postoji saglasnost (treći pasus na 2. stranici navedenog dokumenta: „Podaci koji se odnose na jedno lice...”), kao i da je pre prikupljanja podataka o ličnosti pre, odnosno u našem slučaju realizacije istraživanja potrebno da Poverenik sprovede postupak prethodne provere radnji obrade (drugi pasus na 3. stranici navedenog dokumenta: „Primeru radi, bili biste dužni da, najkasnije 15 dana pre započinjanja obrade....”). Nakon toga smo u telefonskom razgovoru

⁸ Direktori osnovnih škola „Miroslav Antić” i „Njegoš”

zatražili pojašnjenje i dobili uputstvo u pogledu toga šta je potrebno dostaviti kako bi se izvršila navedena provera: odluku o odobrenju teme, instrument istraživanja, metodološki deo, molbu direktoru, obrazac saglasnosti i popunjeni obrazac Prijave obrade podataka koji je dat u sklopu *Pravilnika o načinu prethodne provere radnji obrade podataka o ličnosti* ("Sl. glasniku RS", br. 35/09).

Traženu dokumentaciju poslali smo 14.11.2014. godine, a povratnu informaciju, koju smo nazvali Upozorenje Poverenika (prilog 2), dobili smo tek 12.12.2014. Između ostalog, u ovom dokumentu nailazimo na dve, za nas poražavajuće činjenice: 1) da obrazac saglasnosti koji smo koristili za prikupljanje saglasnosti roditelja/staratelja učenika VI razreda u svih šest škola nije u skladu sa *Zakonom o zaštiti podataka o ličnosti* (zbog čega nije pravno validan), i 2) da davanje podataka o ličnosti drugih učenika nije dozvoljeno, iz razloga što je u pitanju obrada veoma osetljivih podataka o ličnosti, kao i zato što podrazumeva obradu podataka o imenu i prezimenu maloletnih lica koja učestvuju u nasilju na bilo koji način. S obzirom na to da je za učešće u istraživanju učenika navedenog uzrasta bilo potrebno prethodno dobiti saglasnost njegovog roditelja/staratelja, nije bilo moguće od ispitanika tražiti da iznesu podatke o ličnosti drugih učenika, već isključivo o sebi. Od nas je zatraženo da izvršimo odgovarajuće izmene u dokumentaciji (sačinimo novi obrazac saglasnosti i isključimo instrument koji obuhvata *vršnjačke nominacije*) i da je ponovo pošaljemo kancelariji Poverenika. U protivnom, Poverenik je prema *Zakonu o zaštiti podataka o ličnosti* ovlašćen da u slučaju da zadržimo i primenimo prvobitno poslatu dokumentaciju (za koju je procenjeno da ugrožava prava učenika, tj. lica čiji bi se podaci o ličnosti njome prikupljali) **zabrani prikupljanje podataka o ličnosti**. To, u našem slučaju, praktično znači da bi mogao da **zabrani realizaciju istraživanja**.

Zahtev da se primeni nov obrazac saglasnosti (u skladu sa uputstvom Poverenika) podrazumevao je da bi trebalo ponovo anketirati roditelje/staratelje koji su se već jednom izjasnili. Iz bojazni da bi ovakva situacija mogla da dovede do toga da dobijemo još manji broj pristanaka od prvobitno prikupljenih (usled nepoverenja roditelja, nespremnosti da se ponovo izjašnjavaju o istoj stvari i sl.), odlučili smo se da promenimo uzrast učenika koji će učestvovati u istraživanju, te su umesto učenika VI razreda obuhvaćeni učenici VII razreda (ovakva odluka je bila saglasna sa savetom mentorke, kao i mišljenjem direktora i stručnih saradnika iz svih šest škola). Kako se nije znalo koliko roditelja/staratelja će dati saglasnost za učešće svog deteta u istraživanju, odlučeno je da se anketiranje roditelja realizuje u još šest osnovnih škola („Stefan

Nemanja”, „Kralj Petar I”, „Kole Rašić”, „Ratko Vukićević”, „Car Konstantin” i „Čegar”), a da, na kraju, istraživanjem budu obuhvaćena samo ona odeljenja u kojima se dobije saglasnost za najmanje 2/3 učenika. Ovo je rezultiralo time da je ukupan uzorak, na kraju, činilo 799 učenika (umesto planiranih 400). Roditelji/staratelji učenika osnovne škole „Čegar” su kolektivno odbili da daju saglasnost, zbog čega je ta škola izostavljena iz istraživanja.

Bitnu izmenu koju smo u samom istraživanju morali da unesemo u odnosu na postavljeni nacrt istraživanja činilo je to da smo bili prinuđeni da odustanemo od primene jednog (od dva) instrumenta kojim smo nameravali da prikupimo podatke o ulogama koje učenici imaju u vršnjačkom nasilju. Kao što je pomenuto, prvobitno je bilo planirano da u istraživanju budu primenjena dva instrumenta za prikupljanje podataka o ulogama u nasilju – jedan koji bi se zasnivao na *vršnjačkim nominacijama*, a drugi na *samoprocenama*. U prvom od dva planirana instrumenta učenicima bi bili predstavljeni bihejvioralni opisi koji se odnose na ponašanja u svakoj od uloga u nasilju (*nasilnik, žrtva, asistent, potkrepljivač, autsajder i branilac*) i jedno pitanje za ulogu *žrtve*, a od njih bi se tražilo da za svaki od datih opisa navedu imena i prezimena vršnjaka iz odeljenja koji se ponašaju na dati način. Za drugi instrument koji se zasniva na *samoprocenama* učenika dobili smo odobrenje Poverenika da možemo da ga primenimo u istraživanju. I u prvom i u drugom instrumentu je reč o istim opisima za svaku od uloga, samo što bi se u prvom instrumentu tražilo od ispitanika da navedu imena i prezimena učenika koji se ponašaju na opisani način (npr. započinju nasilje, nastoje da zaustave nasilje prema vršnjaku itd.), a u drugom da za iste opise procene koliko često se sami ponašaju na dati način (prilog 1 – Upitnik za učenike). Dakle, do podataka o ulogama u nasilju došlo bi se putem *vršnjačke nominacije* i *samoprocene* učenika, odnosno na osnovu dva izvora, što bi trebalo da doprinese postizanju veće objektivnosti istraživačkih nalaza. Međutim, kao što je već objašnjeno, od *vršnjačkih nominacija* smo morali da odustanemo, te smo podatke o ulogama u vršnjačkom nasilju prikupili samo na osnovu *samoprocene* učenika.

Konačno odobrenje Poverenika (prilog 2 – Obaveštenje Poverenika), bez koga nije bilo moguće započeti istraživanje, stiglo je tek početkom januara 2015. godine. Glavnom istraživanju prethodila je realizacija pilot istraživanja, koje je bilo sprovedeno na uzorku učenika iz tri odeljenja sedmog razreda osnovne škole „Sveti Sava” u februaru mesecu 2015. godine. Osnovna svrha preliminarnog istraživanja bila je da se samo proveriti da li postoje teškoće pri popunjavanju upitnika, s obzirom na to da se ništa nije smelo menjati u pogledu načina realizacije istraživanja

odobrenog od strane Poverenika. Preliminarno istraživanje je pokazalo da generalno ne postoje teškoće prilikom razumevanja pitanja iz instrumenta, tako da se nastavilo sa daljom realizacijom istraživanja i u drugim odeljenjima i školama.

Ispitivanje učenika sprovedeno je tokom februara, marta, maja i juna meseca 2015. godine. Kako se radi o posebno osetljivim podacima o ličnosti, anketiranje je vršio isključivo istraživač, koji je u većini slučajeva bio jedina prisutna odrasla osoba u učionici. U situacijama kada su nastavnici bili fizički prisutni u učionici, niko osim istraživača nije bio u prilici da pogleda upitnike i odgovore koje su učenici davali, a koji su kasnije bili šifrirani (prema proceduri dogovorenoj sa Poverenikom).

Kako bi se odeljenskim starešinama lakše objasnila procedura koje se, prema uputstvu Poverenika, trebalo držati (opisana u delu Prijave obrade podataka vezanom na način prikupljanja i čuvanja podataka), za njih je pripremljeno *Uputstvo za odeljenske starešine* (prilog 3). U pojedinim školama nismo bili u prilici da se lično upoznamo sa odeljenskim starešinama, već su im celokupan od strane istraživača pripremljen i odnet materijal (*Uputstvo za odeljenske starešine, Molba direktoru i Obrazac saglasnosti zakonskih zastupnika učenika*) dostavljali stručni saradnici škola. Pedagozi i/ili psiholozi pojedinih škola omogućili su istraživaču upoznavanje i kratak razgovor sa odeljenskim starešinama učenika, tokom koga im je objašnjena svrha našeg ispitivanja, način realizacije istraživanja, njihova uloga u procesu prikupljanja saglasnosti i tokom koga je od njih zatražena neophodna pomoć.

Ispitivanje u svih 43 odeljenja je obavljeno na jednom od časova – tačnije u delu časa (oko 20-30 minuta) koji su nastavnici ustupili. Za odsutne učenike je organizovano i po nekoliko naknadnih termina, sve dok i poslednji učenik za koga smo imali saglasnost nije pupunio instrumente. Tokom istraživanja, istraživač je više puta naglašavao učenicima da pažljivo pročitaju dato uputstvo, da obrate pažnju na primere nasilničkog ponašanja navedene uz uputstvo i da budu što iskreniji prilikom odgovaranja.

9. NAČIN ANALIZE I OBRADE PODATAKA

Zbog prirode navedenih tehnika i instrumenata istraživanja bilo je potrebno primeniti kvantitativni i kvalitativni pristup u obradi podataka. Kvalitativna analiza je korišćena za analizu i interpretaciju podataka dobijenih primenom *evidencionog lista za analizu Programa zaštite*

učenika od nasilja, dok je kvantitativna analiza korišćena za obradu podataka empirijskog istraživanja.

U statističkoj obradi podataka dobijenih primenom Upitnika za učenike koristili smo pored mera deskriptivne statistike, za opis osnovnih karakteristika uzorka, postupaka za poređenje aritmetičkih sredina – analizu varijanse i t-test, te Kendallov W koeficijent slaganja, meru sličnosti između struktura korelacija na različitim poduzorcima, još i koeficijente korelacije za izražavanje odnosa između pojedinačnih varijabli, odgovarajuće postupke linearne hijerarhijske regresije ili analize kovarijanse za ispitivanje veza glavnih varijabli sa zavisnom varijablom.

Uloge u nasilju izračunate su kao prosek odgovora ispitanika na pitanja koja se odnose na datu ulogu u nasilju. Ovako je dobijeno da stepeni prihvatanja različitih uloga budu uporedivi iako su procenjivani na osnovu različitog broja pitanja (uloga *žrtve* samo na osnovu jednog pitanja, sve ostale uloge na osnovu tri pitanja). Kategorijalna varijabla – dominantna uloga učenika u školskom nasilju je potom formirana tako što je ustanovljeno na kojoj ulozi ispitanik ima najviše skorove (odnosno koju u najvećoj meri prihvata) i onda je svrstan u kategoriju koja odgovara toj ulozi. Registrovani su i slučajevi kada ispitanik ima najveće i jednake skorove na više od jedne uloge i tada je smatrano da taj učenik nema jednu dominantnu ulogu koju preuzima. Takođe, učenici koji su sve uloge nisko prihvatili (odnosno za sve uloge zaokruživali *nikad* ili *retko*), opet su svrstavani u onu ulogu koju su prihvatili više od ostalih. Posledica ovakve odluke je da u istu kategoriju u pogledu dominantne uloge spadaju i ispitanici koji visoko prihvataju datu ulogu (odnosno izjavljuju da često imaju datu ulogu u nasilju), kao i oni koji negiraju da imaju bilo koju od uloga u školskom nasilju (uglavnom zaokružuju *nikad*), ali za datu ulogu ipak malo manje nego za ostale. Navedeni postupak određivanja uloge u nasilju u skladu je sa prethodno opisanim postupkom koji je primenjen i u drugim istraživanjima u kojima je u vidu trostepene skale korišćen navedeni instrument (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998; Salmivalli and Voeten, 2004).

U pogledu obrade podataka dobijenih **sociometrijskim upitnikom** sociometrijski status je izračunat prema proceduri koju su predložili Koi i Dodž (Coie and Dodge, 1988) i Kupersmit i Koi (Kupersmidt and Coie, 1990) neznatno modifikovanoj u skladu sa izmenama koje je predložila Spasenović (2006). Ukupan broj pozitivnih odnosno negativnih izbora koji je učenik

dobio standardizovan je na nivou odeljenja kome učenik pripada i tako dobijene mere nazvane su *skor prihvatanja* (P, dobijen iz ukupnog broja pozitivnih izbora), odnosno *skor neprihvatanja* (N, dobijen iz ukupnog broja negativnih izbora). Potom je oduzimanjem skora neprihvatanja od skora prihvatanja (P-N) dobijena mera nazvana *skor socijalne preferencije* (SP). Sabiranje skora prihvatanja i skora neprihvatanja (S+P) dobijena je mera koja je nazvana *skor socijalnog uticaja* (SU). Iako jednakih varijansi, zbog toga što su korelacija između P i N bile različite od odeljenja do odeljenja, sabiranjem odnosno oduzimanje ovih varijabli nastale su nove varijable čije su varijanse varirale od odeljenja do odeljenja. Zato je ponovo urađena standardizacija na nivou odeljenja te su dobijeni *standardizovani skorovi socijalne preferencije* (ZSP) i *socijalnog uticaja* (ZSU). Kombinovanjem ovih skorova dobijena je kategorijalna varijabla sa šest kategorija sociometrijskog statusa: 1) *popularni* – ispitanici čiji je ZSP veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor manji od 0; 2) *odbačeni* – učenici čiji je ZSP manji od -1,0, P skor manji od 0 i N skor veći od 0; 3) *zanemareni* – učenici čiji je ZSU manji od -1,0; 4) *kontroverzni* – učenici čiji je ZSU veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor veći od 0; 5) *prosečni* – učenici čiji su i ZSP i ZSU između -0,5 i 0,5; 6) *ostali* – učenici čije kombinacije vrednosti na P, N, ZSU i ZSP ne ispunjavaju uslove za uključivanje ni u jednu od ostalih kategorija. U ovu kategoriju spadalo je 42,8% učenika obuhvaćenih uzorkom.

Primenom ovih pravila, šest učenika ispunilo je istovremeno uslove i za uključivanje u kategoriju *zanemarenih* i za uključivanje u kategoriju *odbačenih*. Odlukom autora ovi ispitanici svrstani su u kategoriju *odbačenih*.

III PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

1. DISTRIBUCIJA ULOGA U VRŠNJAČKOM NASILJU

Kako su danas među istraživačima u oblasti vršnjačkog nasilja veoma zastupljena shvatanja o nasilju kao grupnom procesu u kome većina dece ima neku ulogu (Beane, 2008; Collins, 2008; Gini, 2006a, 2006b; Gini et al., 2008a; Gini et al., 2008b; Huitsing and Veenstra, 2012; Kärnä et al., 2010; Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Nishina, 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Randall, 1997; Rigby, 2007; Robinson and Maines, 2008; Rodkin, 2008; Salmivalli, 2001a; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997; Salmivalli and Isaacs, 2005; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011; Sutton and Smith, 1999; Tani et al., 2003), smatrali smo da ima osnova takav pristup primeniti i u našoj sredini, u kojoj on, prema našim saznanjima, nije prisutan na način na koji je primenjen u našem istraživanju.

Istraživanjem smo, najpre, želeli ustanoviti u kojoj meri je među učenicima u našim školama zastupljena svaka od učesničkih uloga u nasilju – *nasilnik*, *žrtva*, *asistent*, *podstrekač*, *branilac* i *autsajder*. Kako bismo to utvrdili, ispitani su stepen u kome ispitivani učenici prihvataju svaku od uloga u nasilju i distribucija učenika u pogledu dominantne uloge u nasilju koju prihvataju.

1.1. Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju

Posmatrali smo, najpre, stepen prihvatanja svake od uloga u nasilju, distribuciju uloga po školama i distribuciju uloga na celokupnom uzorku. Rezultati za svaku od uloga prikazani su u tabelama 2 i 3.

Tabela 2. *Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju, distribucija po školama i na celom uzorku, za uloge nasilnik, asistent i podstrekač*

Naziv škole	Nasilnik		Asistent		Podstrekač	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
OŠ „Bubanjski heroji”	1,21	0,33	1,23	0,38	1,52	0,47
OŠ „Car Konstatin”	1,14	0,32	1,18	0,32	1,47	0,39
OŠ „Dušan Radović”	1,11	0,21	1,13	0,23	1,45	0,39
OŠ „Kole Rašić”	1,14	0,24	1,18	0,33	1,41	0,38
OŠ „Kralj Petar I”	1,17	0,35	1,22	0,38	1,52	0,48
OŠ „Radoje Domanović”	1,17	0,31	1,23	0,37	1,49	0,31
OŠ „Ratko Vukićević”	1,20	0,32	1,14	0,25	1,54	0,36
OŠ „Stefan Nemanja”	1,17	0,33	1,21	0,35	1,41	0,34
OŠ „Sveti Sava”	1,08	0,21	1,09	0,23	1,34	0,29
OŠ „Učitelj Tasa”	1,04	0,11	1,09	0,19	1,38	0,31
OŠ „Vožd Karadžorđe”	1,09	0,20	1,09	0,22	1,32	0,25
Ukupno (sve škole)	1,14	0,28	1,16	0,31	1,43	0,37
F	2,296*		2,626**		3,257**	
<p>Postupkom analize varijanse testirana je nulta hipoteza da nema razlike između škola u pogledu stepena prihvatanja svake od ispitivanih uloga od strane učesnika u istraživanju. Zvezdicom su označeni F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,05. Sa dve zvezdice označeni su F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,01.</p>						

Tabela 3. *Stepen prihvatanja različitih uloga u nasilju, distribucija po školama i na celom uzorku, za uloge autsajder, branilac i zrtva*

Naziv škole	Autsajder		Branilac		Žrtva	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
OŠ „Bubanjski heroji”	2,14	0,46	2,38	0,46	1,52	0,57
OŠ „Car Konstatin”	2,09	0,42	2,35	0,51	1,37	0,56
OŠ „Dušan Radović”	2,03	0,50	2,40	0,49	1,25	0,47
OŠ „Kole Rašić”	1,93	0,47	2,46	0,51	1,44	0,57
OŠ „Kralj Petar I”	2,13	0,44	2,45	0,53	1,28	0,53
OŠ „Radoje Domanović”	1,99	0,44	2,45	0,45	1,35	0,59
OŠ „Ratko Vukićević”	2,17	0,42	2,36	0,44	1,66	0,67
OŠ „Stefan Nemanja”	2,20	0,42	2,39	0,43	1,45	0,59
OŠ „Sveti Sava”	2,02	0,49	2,52	0,50	1,47	0,57
OŠ „Učitelj Tasa”	2,17	0,45	2,54	0,41	1,38	0,49
OŠ „Vožd Karađorđe”	2,02	0,43	2,40	0,45	1,42	0,55
Ukupno (sve škole)	2,08	0,45	2,43	0,47	1,41	0,57
F	2.681**		1.238		2.413**	
Postupkom analize varijanse testirana je nulta hipoteza da nema razlike između škola u pogledu stepena prihvatanja svake od ispitivanih uloga od strane učesnika u istraživanju. Zvezdicom su označeni F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,05. Sa dve zvezdice označeni su F statistici koji su statistički značajni na nivou višem od 0,01						

Iz prikazanih rezultata vidi se da postoje razlike između škola u pogledu prihvatanja ispitivanih uloga u nasilju – izuzev uloge *branioca* – koja je otprilike podjednako prihvaćena kod učesnika iz svih ispitivanih škola. Ako se uporedi opšti stepen prihvatanja različitih uloga, vidi se da su najmanje prihvaćene uloge *nasilnika* i *asistenta*, potom uloge *žrtve* i *podstrekača*. Učesnici više od napred pomenutih uloga prihvataju ulogu *autsajdera*, dok je generalno najprihvaćenija uloga *branioca*. Parcijalni eta kvadrat koeficijent za razlike između stepena prihvatanja ispitivanih uloga je 0,619 što te razlike čini veoma velikim.

1.2. Distribucija učesničkih uloga prema dominantnoj ulozi u vršnjačkom nasilju

Na osnovu stepena prihvatanja različitih uloga formirana je kategorijalna varijabla prema kojoj su učenici razvrstani u kategorije na osnovu toga koju sopstvenu ulogu u vršnjačkom nasilju najviše prihvataju. Distribucija ove varijable data je u tabeli 4.

Tabela 4. *Distribucija učesnika u istraživanju prema dominantnoj ulozi u vršnjačkom nasilju*

Vrsta kategorije	Uloga	Broj učesnika	Procenat
Samo jedna dominantna kategorija	Nasilnik	1	0,1
	Asistent	3	0,4
	Podstrekač	14	1,8
	Autsajder	147	18,4
	Branilac	437	54,7
	Žrtva	26	3,3
Dve ili više dominantnih kategorija	Nasilnik, asistent, podstrekač	4	0,5
	Autsajder i branilac	103	12,9
	Žrtva, autsajder, branilac kombinacije (osim autsajder i branilac kombinacije)	29	3,6
	Ostale kombinacije	35	4,4
Ukupno	Jedna dominantna kategorije	628	78,6
	Dve ili više dominantnih kategorija	171	21,4

Slično onome što su i rezultati dobijeni dimenzionalnim posmatranjem uloga u vršnjačkom nasilju pokazivali, više od polovine učenika procenjuje da u situacijama nasilja dominantno ima ulogu *branioca* (54,7%), a ovaj broj je još i veći kada mu se pridodaju učesnici koji za sebe izjavljuju da pored uloge *branioca* podjednako učestalo imaju i ulogu *autsajdera*

(još 12,9% ispitanika). Uloga *autsajdera* je i druga po učestalosti među dominantnim ulogama u nasilju, zastupljena sa 18,4%. Broj ispitanika koji sebi dominantno pripisuju ulogu *nasilnika*, *asistenta* ili *podstrekača* je preko 10 puta manji: 0,1 % *nasilnika*, 0,4% *asistenata* i 1,8% *podstrekača*. *Žrtava* je, kategorijalno posmatrano, nešto više od broja učenika koji su aktivno uključeni u nasilje (*nasilnika*, *asistenata* i *podstrekača*) – 3,3%.

Iz tabela 2. i 3. se može videti da je najčešća uloga koji učesnici u istraživanju procenjuju da imaju uloga *branioca*. Ovo je i najčešća dominantna uloga (kategorijalno posmatrano) i najprihvaćenija uloga (posmatrano dimenzionalno). Manji broj učenika za sebe izjavljuje da dominantno ima ulogu *autsajdera*, a to je i druga uloga po stepenu prihvatanja od strane učenika kada se posmatra dimenzionalno i kategorijalno. Učenici u dosta manjoj i međusobno sličnoj meri prihvataju uloge *žrtve* i *podstrekača*, mada veći procenat učenika spada u kategoriju *žrtve* prema dominantnoj ulozi (3,3% naspram 1,8%). Uloge *nasilnika* i *asistenta* su najmanje prihvaćene i dominantne su uloge za najmanji broj učesnika u istraživanju. Ulogu *nasilnika* kao dominantu ima samo jedan učesnik, dok ulogu *asistenta* još 3.

U našem istraživanju se pokazalo da je znatno veći procenat *žrtava* nego *nasilnika* (posmatrano preko dominantne uloge u nasilju). Takav nalaz u skladu je sa nalazima istraživanja u okviru projekta „Škola bez nasilja” u kome je primenom *samoprocena* ustanovljeno da je među ispitivanim učenicima bilo 30,4% *žrtava*, 7,1% *nasilnika*, 13,8% *nasilnika/žrtava* i 48,7% neuključenih (tzv. *posmatrača*) (Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Takav nalaz objašnjava se činjenicom da jedan *nasilnik* zlostavlja više *žrtava*.

Iako je uočeno da postoji pozitivna korelacija između skorova dobijenih *samoprocenama* i *vršnjačkim procenama* u pogledu uloge u nasilju (Salmivalli et al., 1996), tendencija najčešćeg samododeljivanja uloge *branioca* kao najdominantnije, za kojom po učestalosti sledi uloga *autsajdera* uočena je i u drugim istraživanjima u kojima su podaci o ulogama u nasilju prikupljeni na osnovu *samoprocena* učenika (Nickerson, Mele and Princiotta, 2008; Sutton and Smith, 1999). U našem, kao i navedenim istraživanjima se pokazalo da učenici prilikom *samoprocena* najčešće nastoje da umanje sopstveno aktivno učešće u situacijama nasilja i naglašavaju učešće u ulogama *branioca* ili *autsajdera*, koje predstavljaju socijalno poželjnije uloge od ostalih – naročito prva.

Generalno gledano, kada je reč o merama *samoprocene* u proučavanju nasilja, uočeno je da one najčešće nisu dovoljno objektivne, jer zavise od sposobnosti deteta da se priseti neke konkretne situacije nasilja. *Nasilnici* kada procenjuju sebe najčešće nastoje da umanje sopstveno aktivno učešće u nasilju, dok *žrtve* najčešće ne žele da se sete neprijatnosti koje su doživele. Pored toga, može postojati socijalni pritisak usmeren protiv dece koja prijavljuju viktimizaciju, naročito kada se podaci prikupljaju na času, uz prisustvo drugih vršnjaka iz odeljenja, gde je *žrtva* u istoj prostoriji sa *nasilnikom* (Leff, Power and Goldstein, 2008). Prednosti *vršnjačkih nominacija* upravo se ogledaju u tome što se njihovom primenom informacije prikupljaju od velikog broja ispitanika, dok se u slučaju *samoprocene* informacije dobijaju samo od jednog pojedinca (što može uticati na objektivnost podataka) (Twemlow, Sacco and Vernberg, 2008).

1.3. Distribucija uloga unutar kategorije učenika sa nekoliko dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju

Posmatrano preko dominantnih uloga u nasilju, još jedan broj učenika je dao odgovore koji ih ravnopravno svrstavaju u više od jedne uloge. Iako to nije jedan od ciljeva našeg istraživanja, smatrali smo potrebnim da ukažemo na to kako su distribuirane uloge u okviru kategorije u koju su svrstani učenici za koje je uočeno da imaju više od jedne uloge u nasilju. Rezultati su prikazani u tabeli 5.

Iz tabele 5. možemo da uočimo, najčešće je zastupljena kombinacija uloga u kategoriji *autsajdera i branioca* (čak 12,9%). Takav nalaz govori u prilog tendenciji uočenoj i u drugim istraživanjama, u kojima su korišćene *samoprocene* kao način prikupljanja podataka o ulogama u nasilju, koja pokazuju da prilikom *samoprocena* učenici najčešće nastoje da sebi dodeljuju uloge *branioca* i *autsajdera*, odnosno da su skloni precenjivanju svoje aktivne uloge u situacijama vršnjačkog nasilja. Drugo moguće objašnjenje nalaza koji smo dobili jeste da učenici koji nisu direktno uključeni u nasilje, već podjednako sebi pripisuju uloge *branioca* i *autsajdera* najčešće u konkretnoj situaciji, na osnovu procene rizika i posledica sopstvenog postupka po njih same i po druge, odlučuju da li će nastojati da zaustave nasilje (uloga *branioca*) ili će, pak, ostati po strani (uloga *autsajdera*).

Iz tabele 5. možemo, takođe, da uočimo da ne postoji nijedan učenik koji istovremeno prihvata ulogu *nasilnika i žrtve* (tzv. *nasilnik/žrtva*), kao i da je najveći broj učenika koji pored drugih uloga podjednako prihvataju i ulogu *žrtve* u kategoriji *žrtva i branilac*. U drugim istraživanjima (npr. Marsh et al., 2004) u kojima je ispitivan način na koji se deca koja su *žrtve* najčešće ponašaju kada prisustvuju nasilju nad drugom decom, pokazalo se da *žrtve* u situacijama nasilja nad drugom decom najčešće aktivno ili pasivno podstiču *nasilnika*. To je u izvesnoj meri prisutno i u našem istraživanju (videti drugi deo tabele 5.). Međutim, nalazi našeg istraživanja ukazuju da *žrtve* u situacijama kada je neko drugi izložen nasilju najčešće sebi pripisuju ulogu *branioca*. Takav nalaz, takođe, ukazuje na tendenciju dodeljivanja socijalno poželjnijih učesničkih uloga u slučaju *samoprocena*. Kao drugo moguće objašnjenje čini nam se da između viktimizacije i nastojanja da se pomogne drugom učeniku postoji izvesna povezanost, u smislu da bar u izvesnom broju slučajeva, nastojanje da se odbrani *žrtva* može rezultirati

sopstvenom viktimizacijom do koje dolazi zbog potrebe *nasilnika* da odbrani i zadrži sopstvenu poziciju moći i status koji ima u vršnjačkoj grupi.

Tabela 5. Kategorija učenika sa nekoliko dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju

ULOGE KOJE UČENIK PRIHVATA	Frekvencija	Procenat
nasilnik i asistent	1	0,1
nasilnik i podstrekač	1	0,1
nasilnik, asistent i podstrekač	2	0,3
nasilnik i autsajder	1	0,1
asistent i autsajder	1	0,1
podstrekač i autsajder	6	0,8
nasilnik i branilac	1	0,1
asistent i branilac	1	0,1
podstrekač i branilac	4	0,5
asistent, podstrekač i branilac	2	0,3
autsajder i branilac	103	12,9
nasilnik, autsajder i branilac	1	0,1
asistent, autsajder i branilac	1	0,1
podstrekač, autsajder i branilac	5	0,6
nasilnik, asistent, podstrekač, autsajder i branilac	1	0,1
autsajder i žrtva	6	0,8
podstrekač, autsajder i žrtva	2	0,3
nasilnik, asistent, podstrekač, autsajder i žrtva	1	0,1
branilac i žrtva	13	1,6
podstrekač, branilac i žrtva	2	0,3
autsajder, branilac i žrtva	10	1,3
nasilnik, branilac, autsajder i žrtva	2	0,3
podstrekač, autsajder, branilac i žrtva	1	0,1
svih šest uloga	3	0,4

Gledano u celini, rezultati govore u prilog hipoteze 1 koja kaže da se za najveći broj učenika može odrediti odgovarajuća uloga u vršnjačkom nasilju – 628 ili 78,6% učesnika u istraživanju u većoj meri prihvata jednu od uloga u nasilju nego neku drugu, dok preostalih 21,4% učesnika u jednakoj meri prihvata dve ili više uloga u vršnjačkom nasilju. Takav nalaz u skladu je sa rezultatima drugih istraživanja u kojima je korišćen pristup učesničkih uloga u nasilju (Camodeca and Goossens, 2005; Salmivalli et al., 1996; Sutton and Smith, 1999).

2. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I SOCIOMETRIJSKOG STATUSA UČENIKA

Imajući u vidu mnogobrojne faktore koji utiču na nasilničko ponašanje i/ili viktimizaciju nastojali smo da razmotrimo da li se, u našoj sredini, učenici koji zauzimaju različite uloge u nasilju međusobno razlikuju u pogledu sociometrijskog statusa koji imaju među vršnjacima iz odeljenja. Kako bismo ispitali da li postoji navedena povezanost, najpre je bilo potrebno utvrditi sociometrijski status za svakog od ispitanika. O tome govori podnaslov 2.1.

2.1. Distribucija kategorija sociometrijskog statusa na celom uzorku i posebno po ispitivanim školama

Uzorak istraživanja je razvrstan u 5 kategorija prema rezultatima dobijenim analizom podataka iz sociometrijskog upitnika, odnosno na osnovu broja i polariteta nominacija koje su dobili od drugih učesnika u istraživanju iz njihovog odeljenja. Distribucija ovih kategorija na celom uzorku i unutar svake od škola data je u tabeli 6.

Tabela 6. *Distribucija kategorija sociometrijskog statusa na celom uzorku i posebno po
ispitivanim školama*

Naziv škole		Popularni	Odbačeni	Zanemareni	Kontroverzni	Prosečni	Ostali
OŠ „Bubanjski heroji”	Broj	9	7	8	1	10	19
	Procenat	16,7%	13,0%	14,8%	1,9%	18,5%	35,2%
OŠ „Car Konstatin”	Broj	12	10	11	7	13	25
	Procenat	15,4%	12,8%	14,1%	9,0%	16,7%	32,1%
OŠ „Dušan Radović”	Broj	8	11	9	4	2	30
	Procenat	12,5%	17,2%	14,1%	6,3%	3,1%	46,9%
OŠ „Kole Rašić”	Broj	9	10	11	2	2	23
	Procenat	15,8%	17,5%	19,3%	3,5%	3,5%	40,4%
OŠ „Kralj Petar I”	Broj	9	12	12	2	18	29
	Procenat	11,0%	14,6%	14,6%	2,4%	22,0%	35,4%

OŠ „Radoje Domanović”	Broj	11	10	10	4	10	36
	Procenat	13,6%	12,3%	12,3%	4,9%	12,3%	44,4%
OŠ „Ratko Vukićević”	Broj	6	8	9	1	5	18
	Procenat	12,8%	17,0%	19,1%	2,1%	10,6%	38,3%
OŠ „Stefan Nemanja”	Broj	8	15	18	3	10	45
	Procenat	8,1%	15,2%	18,2%	3,0%	10,1%	45,5%
OŠ „Sveti Sava”	Broj	11	12	17	2	8	53
	Procenat	10,7%	11,7%	16,5%	1,9%	7,8%	51,5%
OŠ „Učitelj Tasa”	Broj	5	8	11	2	5	29
	Procenat	8,3%	13,3%	18,3%	3,3%	8,3%	48,3%
OŠ „Vožd Karadorđe”	Broj	9	10	9	3	8	35
	Procenat	12,2%	13,5%	12,2%	4,1%	10,8%	47,3%
Ukupno (sve škole)	Broj	97	113	125	31	91	342
	Procenat	12,1%	14,1%	15,6%	3,9%	11,4%	42,8%

Iz prikazanih rezultata se vidi da su, ako zanemarimo kategoriju *ostalih*, na celokupnom uzorku približno jednako zastupljene kategorije *zanemarenih* (15,6%), *odbačenih* (14,1%), *popularnih* (12,1%) i *prosečnih* (11,4%), dok je kategorija *kontroverznih* najređa (3,9%).

U istraživanju Koia i Dodža (Coie and Dodge, 1988) je, kada je reč o procenama učenika, bilo najviše *prosečnih*, *odbačenih*, zatim *popularnih*, pa *zanemarenih*, i, takođe, najmanje *kontroverznih* učenika. Slično je i u istraživanju koje su sproveli Kumpersmid i Koi (Kumpersmid i Coie, 1990) u kome je bilo najviše *odbačenih*, pa *prosečnih*, zatim *zanemarenih*, pa *popularnih*, a, isto, najmanje *kontroverznih* učenika. Za ova dva istraživanja se ne može ukazati na procentualnu zastupljenost svake od kategorija sociometrijskog statusa, jer autori ne daju takve podatke, već samo podatke koji ukazuju na rangiranje navedenih kategorija prema zastupljenosti.

Vera Spasenović (2008) je u svom istraživanju došla do sledećih podataka o distribuciji sociometrijskog statusa među učenicima: 15,3% *prosečnih*, 12,7% *zanemarenih*, podjednak

procenat *popularnih* i *odbačenih* – po 13,1%, i 2,4% *kontroverznih*. U navedenom istraživanju je prema statističkom postupku dodeljivanja sociometrijskih statusa koji smo i sami usvojili u kategoriju *ostalih* svrstano 43,4% ispitanika. Dakle, može se uočiti da su nalazi našeg istraživanja u skladu sa nalazima datog istraživanja, kao i da je kategorija *kontroverznih* najmanje zastupljena kategorija i u drugim istraživanjima u kojima je proučavan sociometrijski status učenika.

Iz tabele 6. se, takođe, može uočiti da u pogledu distribucija učestalosti različitih kategorija sociometrijskog statusa postoje određene razlike između škola, pa tako procenat učesnika čiji status odgovara kategoriji *odbačenog* učenika varira od 11,7% u školi „Sveti Sava” do 17,5% u školi „Kole Rašić”. Slična je situacija i sa kategorijom *popularnih* učenika – u školi „Bubanjski Heroji” 16,7% učenika odgovara ovoj kategoriji dok iz škole „Stefan Nemanja” svega 8,1% učenika spada u ovu kategoriju. Slična situacija, je i sa statusima *kontroverznih* i *zanemarenih*. Procenat učesnika čiji status odgovara kategoriji *zanemarenih* po školama varira od 12,2% u školi „Vožd Karađorđe” do 19,3% u školi „Kole Rašić”, dok procenat učenika sa statusom *kontroverznih* varira od 1,9% u školama „Sveti Sava” i „Bubanjski heroji” do 9% u školi „Car Konstatnin”.

2.2. Povezanost između stepena prihvatanja određene uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa

Sociometrijski status učenika koji zauzimaju različite uloge u vršnjačkom nasilju ispitivan je tako što su prvo upoređeni stepeni prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju za ispitanike koji spadaju u različite kategorije po sociometrijskom statusu, a potom su ukrštene kategorijalne varijable sociometrijskog statusa i uloge u vršnjačkom nasilju. Rezultati poređenja različitih kategorija u pogledu sociometrijskog statusa po stepenu prihvatanja različitih uloga u nasilju prikazani su u tabeli 7. Da li su dobijene razlike generalizabilne na populaciju iz koje su učesnici, provereno je postupkom analize varijanse.

Tabela 7. *Stepen prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju od strane ispitanika različitih kategorija sociometrijskog statusa*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Kategorija sociometrijskog statusa	AS	SD	F	P	Koje grupe se razlikuju stat. značajno.
Nasilnik	Popularni	1,12	0,25	3,959	0,001	Odbačeni od svih grupa osim Kontroverzних
	Odbačeni	1,24	0,40			
	Zanemareni	1,12	0,24			
	Kontroverzni	1,16	0,33			
	Prosečni	1,15	0,29			
	Ostali	1,11	0,24			
Asistent	Popularni	1,17	0,30	1,664	0,141	Odbaceni od svih grupa osim Ostalih
	Odbačeni	1,23	0,41			
	Zanemareni	1,15	0,29			

	Kontroverzni	1,22	0,32			
	Prosečni	1,16	0,32			
	Ostali	1,14	0,27			
Podstrekač	Popularni	1,45	0,31	2,667	0,021	Odbačeni od svih grupa osim Zanemarenih i Ostalih
	Odbačeni	1,50	0,43			Zanemareni od Prosečnih
	Zanemareni	1,40	0,38			Ostali od Prosečnih
	Kontroverzni	1,48	0,33			
	Prosečni	1,51	0,39			
	Ostali	1,40	0,34			
Autsajder	Popularni	2,04	0,43	1,870	0,097	Kontroverzni od svih grupa osim Popularnih
	Odbačeni	2,09	0,51			
	Zanemareni	2,11	0,47			
	Kontroverzni	1,87	0,49			
	Prosečni	2,14	0,38			
	Ostali	2,08	0,45			
Branilac	Popularni	2,54	0,46	6,438	<0,001	Odbačeni od svih grupa osim Kontroverzних
	Odbačeni	2,23	0,54			Kontroverzni od

						Popularnih, Prosečnih i Ostalih
	Zanemareni	2,43	0,44			
	Kontroverzni	2,30	0,57			
	Prosečni	2,49	0,41			
	Ostali	2,46	0,45			
Žrtva	Popularni	1,29	0,46	4,178	0,001	Odbačeni i Zanemareni od Popularnih, Prosečnih i Ostalih
	Odbačeni	1,57	0,64			
	Zanemareni	1,52	0,60			
	Kontroverzni	1,39	0,50			
	Prosečni	1,36	0,53			
	Ostali	1,37	0,56			

Kada se posmatra prihvatanje uloge *nasilnika*, može se videti da iako učenici generalno vrlo malo prihvataju ovu ulogu, razlika postoji između onih koji imaju sociometrijski status *odbačenih*, s jedne strane, i ostalih kategorija sociometrijskog statusa, s druge strane. Ova razlika je takva da u proseku učenici sa sociometrijskim statusom *odbačenih* više prihvataju ulogu *nasilnika* od ostalih grupa po sociometrijskom statusu, iako ta razlika za grupu *kontroverznih* nije statistički značajna, pre svega zbog vrlo malog broja ispitanika (31) u ovoj grupi i relativno male veličini uočene statističke razlike. Slični rezultati ponavljaju se i kada je u pitanju prihvatanje uloga *asistenta* i *podstrekača* pri čemu je ukupna veličina dobijenih razlika još manja, i za ulogu *asistenta* ne dostiže kritični nivo značajnosti od 0,05. U pogledu prihvatanja uloge *autsajdera* F statistik kada se porede sve grupe ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti; međutim, kada se porede dve po dve grupe t testovima dobija se da se grupa *kontroverznih* statistički značajno

razlikuje od svih grupa osim *popularnih*. Ove razlike su u smeru da *kontroverzni* u manjoj meri prihvataju ulogu *autsajdera* nego što je to slučaj sa ostalim grupama.

Kada je u pitanju prihvatanje uloge *branioca*, iz podataka se vidi da se izdvajaju dve grupe u pogledu prihvatanja ove uloge. Na jednoj strani su *odbačeni* i *kontroverzni* koji ovu ulogu prihvataju u statistički značajno manjoj meri od *popularnih*, *zanemarenih*, *prosečnih* i *ostalih*. Zbog malog broja ispitanika u grupi *kontroverznih* kada se rade poređenja pojedinačnih kategorija, iako je ta razlika veća od razlika drugih grupa ona nije statistički značajna, jer ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti. U najvećoj meri ulogu *branioca* prihvataju *popularni*, a najmanje *odbačeni*.

Kada je u pitanju uloga *žrtve*, iako je generalno prihvatanje ove uloge među učesnicima malo zastupljeno, ovu ulogu u najvećoj meri prihvataju *odbačeni*, a potom *zanemareni*, pa *kontroverzni*, *prosečni* i *ostali* ispitanici. U najmanjoj meri je prihvataju *popularni* ispitanici. Kritični nivo statističke značajnosti kada su u pitanju razlike između pojedinačnih grupa dostižu razlike između *odbačenih* i *zanemarenih*, s jedne, i *popularnih*, *prosečnih* i *ostalih*, s druge.

U odnosu na hipoteze, rezultati govore u prilog drugoj hipotezi – učenici različitog sociometrijskog statusa zaista u različitoj meri prihvataju ispitivane uloge u nasilju. Kada su u pitanju specifične hipoteze u okviru druge hipoteze podaci pokazuju sledeće:

- Kada je u pitanju 2.1. hipoteza koja kaže da *nasilnici* i *žrtve* najčešće imaju status *odbačenih*, ovi podaci govore tome u prilog u smislu da *odbačeni* najviše prihvataju i ulogu *žrtve* i ulogu *nasilnika*.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.2. koja kaže da *branioci* imaju najčešće sociometrijski status *popularnih*, rezultati govore u prilog i ove hipoteze u smislu da ulogu *branioca* zaista u najvećoj meri prihvataju učesnici koji imaju sociometrijski status *popularnih*, mada je i stepen prihvatanja ove uloge od strane *zanemarenih*, *prosečnih* i *ostalih* numerički tek nešto niži.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.3. koja kaže da *asistenti* najčešće imaju *kontroverzni* sociometrijski status, podaci ne govore u prilog ovoj hipotezi u smislu da ulogu *asistenta* u najvećoj meri prihvataju učesnici koji imaju status *odbačenih*. Ipak, stepen prihvatanja ove uloge od strane učesnika koji imaju status *kontroverznih* je tek za nijansu niži. Međutim, razlike između AS svih 6 poređenih grupa su suviše male da bi F statistik bio statistički značajan na uzorku ove veličine.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.4 koja kaže da *podstrekači* najčešće imaju *prosečni* sociometrijski status, podaci delimično govore u prilog ovoj hipotezi. *Prosečni* zaista numerički u najvećoj meri prihvataju ovu ulogu, međutim, aritmetička sredina grupe *prosečnih* u pogledu prihvatanja ove uloge se statistički značajno razlikuje samo od AS *ostalih* i *zanemarenih*, dok je AS *odbačenih* samo za nijansu niža (ova razlika je daleko od toga da bude statistički značajna).

- Kada je u pitanju hipoteza 2.5. koja kaže da *autsajderi* najčešće imaju sociometrijski status *zanemarenih*, podaci generalno ne govore u prilog ovoj hipotezi jer u pogledu prihvatanja uloge *autsajdera* najveću aritmetičku sredinu imaju *prosečni*, pa tek onda *zanemareni*, ali ta razlika nije statistički značajna.

2.3. Povezanost dominantne uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa kojoj učenik pripada

U narednom koraku, povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i kategorija sociometrijskog statusa je proveravana ukrštanjem kategorijalnih varijabli sociometrijskog statusa i dominantne uloge u nasilju. Da bi situacija bila čistija, te da bi se povećala interpretabilnost podataka, u ovu analizu su uključeni samo ispitanici koji jasno spadaju u neku od ispitivanih kategorija u pogledu uloga u nasilničkom ponašanju, dok su isključeni oni koji u podjednako meri prihvataju više različitih uloga. Takođe, imajući u vidu vrlo mali broj učesnika koji kao dominantne uloge imaju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*, činjenicu da sa tako malim brojem ispitanika po kategoriji ne bi bilo moguće dobiti relevantne rezultate, te slične odnose ove tri uloge sa kategorijama sociometrijskog statusa koje su prikazane ranije, ove tri uloge su za potrebe analize spojene u jednu kategoriju. U ovu kategoriju su svrstana i četiri ispitanika koja su imala više od jedne dominantne uloge u vršnjačkom nasilju, ali su sve spadale u jednu od ove tri kategorije. Dobijeni rezultati prikazani su u tabeli 8.

Tabela 8. Odnos dominantne uloge u vršnjačkom nasilju i kategorije sociometrijskog statusa kojoj učenik pripada

Sociometrijska kategorija	Mera	Nasilnik / Asistent/ Podstrekač	Autsajder	Branilac	Žrtva	Ukupno
Popularni	Frekvencija	1	14	60	0	1
	Procenat	4,5%	9,5%	13,7%	0,0%	4,5%
Odbačeni	Frekvencija	10	27	46	7	10
	Procenat	45,5%	18,4%	10,5%	26,9%	45,5%
Zanemareni	Frekvencija	1	23	68	6	1
	Procenat	4,5%	15,6%	15,6%	23,1%	4,5%
Kontroverzni	Frekvencija	0	7	19	0	0
	Procenat	0,0%	4,8%	4,3%	0,0%	0,0%
Prosečni	Frekvencija	1	14	47	1	1
	Procenat	4,5%	9,5%	10,8%	3,8%	4,5%
Ostali	Frekvencija	9	62	197	12	9
	Procenat	40,9%	42,2%	45,1%	46,2%	40,9%
Ukupno	Frekvencija	22	147	437	26	22
	Procenat	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sproveden je Hi kvadrat test povezanosti dve ispitivane kategorijalne varijable, te izračunat koeficijent kontingencije. Rezultati su sledeći: Hi kvadrat = 37,083, p=0,001, koeficijent kontingencije = 0,235.

Rezultati pokazuju da su i kada se posmatraju preko kategorijalnih varijabli sociometrijski status i uloga u vršnjačkom nasilju statistički značajno povezani. Po intenzitetu opšta povezanost ove dve kategorijalne varijable je slaba, što se vidi iz visine koeficijenta kontingencije.

U odnosu na hipoteze, rezultati i ovde govore u prilog drugoj hipotezi – učenici različite kategorije sociometrijskog statusa sa različitom učestalošću pripadaju prikazanim dominantnim ulogama u nasilju. Kada su u pitanju specifične hipoteze u okviru druge hipoteze podaci pokazuju sledeće:

- Kada je u pitanju 2.1. hipoteza koja kaže da *nasilnici* i *žrtve* najčešće imaju status *odbačenih*, podaci samo delimičnog govore u prilog ovoj hipotezi. Ispitanici koji su svrstani u kategoriju *nasilnici/asistenti/podstrekači* zaista najčešće spadaju u kategoriju *odbačenih*, dok *žrtve* najčešće spadaju u kategoriju *ostalih*, dok je kategorija *odbačenih* druga po zastupljenosti za ispitanike koji svoju dominantnu ulogu u nasilju opisuju kao ulogu *žrtve*. Kategorija *zanemarenih* je tek za nijansu manje zastupljena kod učenika koji pripadaju kategoriji *žrtve* nego kategorija *odbačenih* (7 učenika u jednoj, 6 u drugoj kategoriji).

- Kada je u pitanju hipoteza 2.2. koja kaže da *branioci* najčešće imaju sociometrijski status *popularnih*, rezultati, za razliku od situacije sa kontinualnim varijablama, ne govore u prilog ove hipoteze. *Branioci* najčešće spadaju u kategoriju *ostalih*, a čak i ako tu kategoriju zanemarimo imajući u vidu veoma veliki broj ispitanika koji u nju spada, prva sledeća po zastupljenosti je kategorija *zanemarenih*, a tek iza nje po učestalosti je kategorija *popularnih*.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.3. koja kaže da *asistenti* najčešće imaju *kontroverzni* sociometrijski status, podaci ne govore u prilog ovoj hipotezi. Zbog malog broja ispitanika ovu kategoriju nije bilo moguće izdvojiti kao posebnu, a da se dobiju upotrebljivi rezultati, ali i ovi i rezultati dimenzionalne provere pokazuju da *asistenti* najčešće imaju status *odbačenih*.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.4 koja kaže da *podstrekači* najčešće imaju *prosečni* sociometrijski status, podaci ne govore u prilog ni ove hipoteze, jer kao i u prethodnoj situaciji podaci više ukazuju da *podstrekači* spadaju u kategoriju *odbačenih*.

- Kada je u pitanju hipoteza 2.5. koja kaže da *outsajderi* najčešće imaju sociometrijski status *zanemarenih*, podaci ne govore u prilog ovoj hipotezi. Rezultati pokazuju da *outsajderi* najčešće spadaju u kategoriju *ostalih*, pa *odbačenih*, a tek onda po procentualnoj zastupljenosti dolazi kategorija *zanemarenih*.

Generalno gledano, možemo uočiti da nalazi govore u prilog hipoteze 2 – uloga koju učenik ima u nasilju povezana je sa sociometrijskim statusom koji on ima unutar vršnjačke grupe, ali verujemo da treba biti obazriv prilikom tumačenja podataka vezanih za sociometrijski status učenika zbog obuhvata samo dela učenika iz odeljenja. Naši nalazi prikazani u okviru podnaslova 2.2. i 2.3. su u značajnoj meri u skladu sa nalazima prethodnih istraživanja (Caravita, Di Blasio and Salmivalli, 2009; Olthof et al., 2011; Salmivalli et al., 1996).

Ipak, verujemo da se neznatne razlike u poređenju sa rezultatima navedenih istraživanja, kao i razlike u pogledu očekivanih i dobijenih nalaza, bar u izvesnoj meri mogu objasniti okolnostima u kojima je sprovedeno istraživanje, odnosno činjenicom da su u slučaju samo 3 od 43 odeljenja istraživanjem obuhvaćeni svi učenici iz odeljenja, dok se procenat učesnika/neučesnika u istraživanju razlikovao od odeljenja do odeljenja i da je to verovatno doprinelo razlikama u pogledu podhipoteza koje smo postavili. Iako se statističkim postupcima (posmatranjem obuhvaćenih učenika iz odeljenja kao celovitog entiteta i standardizacijom na nivou tako posmatranih odeljenja) to nastojalo ublažiti, neobuhvatanjem svih učenika iz odeljenja je u izvesnoj meri smanjena mogućnost da jedan broj učenika bude nominovan u pitanjima iz sociometrijskog upitnika. To bi eventualno moglo promeniti njihovu kategorizaciju u pogledu posmatranih 5 sociometrijskih statusa i uticati na rezultate njihovog dovođenja u vezu sa ulogama u nasilju.

Kada naše nalaze posmatramo u celini, pokazuje se da su izloženost nasilju (uloga *žrtve*) i aktivno učešće u nasilju (uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*) povezani sa nepovoljnim statusom unutar vršnjačke grupe, odnosno praćeni odbacivanjem od strane vršnjaka. Takva povezanost se u slučaju *žrtava* u izvesnoj meri može objasniti ličnim karakteristikama i nedostatkom socijalnih veština kod takvih učenika. Kao što smo napomenuli u teorijskom delu, neadekvatne socijalne veštine, nedostatak prijatelja, nisko samopouzdanje i sl. vode ka daljoj odbačenosti ove dece, što ih čini „lakim metama” za nasilnike, doprinosi njihovoj daljoj viktimizaciji i uspostavlja tzv. nasilnog odnosa. S druge strane, do njihovog odbacivanja može doći i iz razloga što se vršnjaci mogu plašiti da ne postanu sledeće žrtve nasilnika ukoliko pokušaju da zaštite žrtvu i zaustave dalje nasilje.

S druge strane, iako se uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* međusobno razlikuju, navedene uloge možemo smatrati u značajnoj meri komplementarnim, jer ih karakterišu oblici antisocijalnog ponašanja. Kao što smo, takođe, napomenuli u teorijskom delu rada, ispoljavanje nasilničkog i drugih oblika antisocijalnog ponašanja pojedinaca najčešće vodi njihovom odbacivanju od strane većine dece iz odeljenja, međusobnom udruživanju (što vodi daljem međusobnom podsticanju u pogledu nasilničkog ponašanja) i neadekvatnim socijalnim odnosima generalno.

3. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

Smatrali smo da je, sa pedagoškog aspekta, od izuzetne važnosti doći do saznanja o faktorima koji su povezani sa školskim neuspehom učenika. U našem istraživanju opredelili smo se za proučavanje povezanosti između svake od uloga u nasilju i školskog uspeha učenika, jer smatramo da se u slučaju postojanja povezanosti adekvatnim vaspitnim delovanjem može istovremeno – direktno ili indirektno – doprineti prevenciji obe pojave.

3.1. Poređenje školskog uspeha učenika iz različitih škola

Najpre smo nastojali da utvrdimo kakav je odnos između broja učesnika različitog pola u uzorku, opšteg uspeha (izraženog prosečnom ocenom iz svih predmeta), kao i uspeha iz srpskog jezika, matematike, geografije, biologije i istorije unutar svake od škola. U tabeli 9. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije.

Tabela 9. Odnos broja učesnika različitog pola u uzorku, opšteg uspeha i ocena iz odabranih nastavnih predmeta na nivou škole

Naziv škole	Procenat dečaka		Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
OŠ „Bubanjski heroji”	66,7%	AS	3,77	3,26	3,00	3,69	2,63	3,07
		SD	0,69	1,14	1,21	1,08	1,03	1,08
OŠ „Car Konstatin”	42,3%	AS	4,40	3,96	3,78	4,40	4,01	4,33
		SD	0,63	0,90	1,20	0,87	1,10	0,96
OŠ „Dušan Radović”	53,1%	AS	4,49	4,09	3,78	4,38	4,22	4,44
		SD	0,55	0,99	1,27	0,85	1,02	0,89
OŠ „Kole Rašić”	36,8%	AS	4,12	3,44	3,65	3,44	3,98	3,82
		SD	0,72	1,07	1,16	1,18	1,08	1,17
OŠ „Kralj Petar I”	51,2%	AS	4,13	3,82	3,04	3,82	3,73	3,71
		SD	0,64	1,01	1,24	1,02	1,02	1,02

OŠ „Radoje Domanović”	49,4%	AS	3,95	3,80	3,31	3,47	3,83	4,04
		SD	0,88	1,10	1,28	1,08	1,10	1,02
OŠ „Ratko Vukićević”	57,4%	AS	4,30	3,40	3,57	4,34	3,98	4,23
		SD	0,68	1,23	1,38	1,09	1,22	1,07
OŠ „Stefan Nemanja”	45,5%	AS	4,38	4,27	3,30	4,37	4,08	3,95
		SD	0,60	0,87	1,08	0,95	1,01	1,07
OŠ „Sveti Sava”	51,5%	AS	4,57	4,33	3,98	4,62	4,50	4,50
		SD	0,53	0,86	1,07	0,73	0,83	0,88
OŠ „Učitelj Tasa”	36,7%	AS	4,59	4,25	4,35	4,35	4,25	4,48
		SD	0,49	0,79	0,86	0,84	1,00	0,87
OŠ „Vožd Karađorđe”	37,8%	AS	4,33	3,68	3,66	4,39	4,16	4,26
		SD	0,70	1,24	1,30	0,95	1,12	1,10
Ukupno (sve škole)	47,7%	AS	4,29	3,90	3,58	4,14	3,99	4,10
		SD	0,69	1,06	1,24	1,04	1,12	1,07

Napomena: Prikazani su proseci i standardne devijacije ocena učesnika u istraživanju iz date škole, kao i prosek i standardna devijacija svih učesnika u istraživanju nezavisno od škole.

Varijabilnost školskog uspeha učesnika u istraživanju između obuhvaćenih škola prikazana je u tabeli 10.

Tabela 10. Varijabilnost školskog uspeha učesnika u istraživanju između škola

Školski uspeh	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Opšti uspeh	3,77	4,59	4,28	0,26
Srpski jezik	3,26	4,33	3,85	0,37
Matematika	3,00	4,35	3,58	0,40
Geografija	3,44	4,62	4,12	0,42
Biologija	2,63	4,50	3,94	0,48
Istorija	3,07	4,50	4,08	0,43

Iz prikazanih rezultata se može videti da između škola postoji nejednakost u pogledu školskog uspeha učenika, gde opšti uspeh svih učesnika iz date škole varira od 3,77 u školi „Bubanjski heroji” do 4,59 u školi „Učitelj Tasa”. Varijabilnost između opšteg uspeha učenika iz različitih škola još je izraženija kod ocena iz pojedinačnih predmeta sa najizraženijom međuškolskom varijabilnošću u pogledu ocena iz biologije koje variraju od prosečne ocene 2,63 kod učesnika iz škole „Bubanjski heroji” do 4,50 kod učesnika istraživanja iz škole „Sveti Sava”.

Slično, varijabilnost između škola postoji i kada je u pitanju udeo učenika različitog pola u uzorku, gde odnos varira od škole „Bubanjski heroji” iz koje 2/3 učesnika čine dečaci do škola „Učitelj Tasa” i „Kole Rašić” gde sličan procenat učesnika čine devojčice.

Korelacije između školskih ocena – opšteg uspeha (izraženog preko prosečne ocene iz svih predmeta) i ocena iz svih nastavnih predmeta su veoma visoke i kreću se od 0,684 do 0,861.

Generalno gledano, devojčice postižu nešto bolji školski uspeh od dečaka. Pointbiserijska korelacija pola sa uspehom učenika kreće se oko 0,3. Najveće razlike postoje kada je reč o ocenama iz srpskog jezika, a najmanja iz matematike. Nalaz da devojčice postižu bolji školski uspeh od dečaka u skladu je sa nalazima drugih istraživanja realizovanih u našoj sredini (Havelka, 1990a, 1990b, 2000; Nikolić, 1998).

3.2. Korelacije između školskog uspeha učenika i stepena prihvatanja svake od uloga u nasilju

Kada je u pitanju treći zadatak istraživanja koji se odnosi na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, ova veza je prvo proveravana ispitivanjem korelacije između opšteg uspeha i ocena iz pojedinačnih predmeta sa stepenom prihvatanja svake od uloga u vršnjačkom nasilju, a nakon toga poređenjem školskog uspeha učenika sa različitim dominantnim ulogama u vršnjačkom nasilju korišćenjem kategorijalne varijable iz prethodnog koraka. Prvo su izračunate korelacije između školskog uspeha i stepena prihvatanja svake od ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju. Ovi rezultati su prikazani u tabeli 11.

Tabela 11. *Korelacije između školskog uspeha i stepena prihvatanja svake od uloga u nasilju*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,224**	-0,192**	-0,200**	-0,169**	-0,201**	-0,183**
Asistent	-0,233**	-0,207**	-0,215**	-0,194**	-0,214**	-0,198**
Podstrekač	-0,143**	-0,127**	-0,143**	-0,106**	-0,140**	-0,078*
Autsajder	0,070*	0,062	0,048	0,071*	0,042	0,047
Branilac	,0219**	0,186**	0,179**	0,145**	0,184**	0,162**
Žrtva	-0,003	-0,019	0,011	0,000	-0,012	-0,013

Sve korelacije više od 0,07 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Rezultati pokazuju da ispitanici koji u većoj meri prihvataju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* teže da imaju slabiji školski uspeh od onih koji u manjem stepenu prihvataju ove uloge. Učenici koji u većoj meri prihvataju ulogu *branioca* teže da imaju bolji školski uspeh od onih koji ovu ulogu prihvataju u manjoj meri. Dobijena je veoma slaba veza pozitivnog smera između prihvatanja uloge *autsajdera* i školskog uspeha, međutim intenzitet ove veze je dovoljno visok da dostigne kritični nivo statističke značajnosti samo kada je u pitanju korelacija sa opštim

uspehom i sa ocenama iz geografije. Stepem prihvatanja uloge *žrtve* u vršnjačkom nasilju nije povezan sa školskim uspehom. Sve dobijene veze su slabog intenziteta.

Posmatrano po hipotezama, kada je treća opšta hipoteza u pitanju koja kaže da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, rezultati generalno govore u prilog ove hipoteze. Stepem prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* negativno je povezan sa školskim uspehom, dok je stepen prihvatanja uloga *branioca* i *autsajdera* pozitivno povezan, pri čemu sa ulogom *autsajdera* vrlo slabo i te veze dostižu kritični nivo statističke značajnosti samo kada se posmatra opšti uspeh i u ovom slučaju ocena iz geografije. Stepem prihvatanja uloge *žrtve* nije povezan sa školskim uspehom.

Posmatrano po specifičnim hipotezama rezultati su sledeći:

- Kada je u pitanju 3.1 hipoteza koja kaže da *branioci* imaju najbolji školski uspeh u odnosu na učesnike sa ostalim ulogama dobijeni podaci govore u prilog ovoj hipotezi. Prihvatanje uloge *branioca* je pozitivno povezano sa svim posmatranim ocenama i, iako po intenzitetu slabe, to su najintenzivnije dobijene pozitivne veze u poređenju sa prihvatanjem svih ostalih posmatranih uloga.

- Kada je u pitanju 3.2 hipoteza koja kaže da *žrtve*, *nasilnici* i *asistenti* najčešće postižu niži školski uspeh podaci ovu hipotezu samo delimično potvrđuju. Dok je korelacija stepena prihvatanja uloge *nasilnika* i *asistenata* sa posmatranim školskim ocenama negativna i statistički značajna, što govori u prilog ovoj hipotezi, sve korelacije stepena prihvatanja uloge *žrtve* sa školskim uspehom su nulte. Stepem prihvatanja uloge *žrtve*, dakle, nije povezan sa školskim uspehom.

- Ako hipotezu 3.3. koja kaže da *podstrekači* i *autsajderi* najčešće ostvaruju prosečan školski uspeh interpretiramo kao pretpostavku da stepen prihvatanja ove dve uloge nije povezan sa školskim uspehom, dobijamo da podaci uglavnom ne idu njoj u prilog. Kada je stepen prihvatanja uloge *autsajdera* u pitanju, samo dve korelacije ove varijable sa posmatranim školskim ocenama su statistički značajne. Međutim svi dobijeni koeficijenti korelacije sa školskim uspehom su istog, pozitivnog smera i relativno sličnog intenziteta uključujući i dva koja dostižu kritični nivo statističke značajnosti. Ovo bi moglo da ukazuje da iako vrlo slaba, pozitivna veza prihvatanja uloge *autsajdera* sa školskim uspehom postoji, samo nije dovoljnog intenziteta da bi na uzorku ove veličine dostigla kritični nivo statističke značajnosti. Dakle, ovo bi moglo da ukazuje da ova veza postoji, samo nije dovoljno jaka pa se za praktične svrhe može

posmatrati i kao nulta. Kada je stepen prihvatanja uloge *podstrekača* u pitanju, veze ove varijable sa posmatranim školskim ocenama su sve odreda negativne i statistički značajne, što ne govori u prilog ove hipoteze.

3.3. Odnos između školskog uspeha i dominantne uloge učenika u vršnjačkom nasilju

Povezanost školskog uspeha i uloga u vršnjačkom nasilju proveravana je poređenjem prosečne vrednosti opšteg uspeha i ocena iz pet nastavnih predmeta učenika koji pripadaju različitim kategorijama u pogledu dominantne uloge u vršnjačkom nasilju. Ovi rezultati prikazani su u tabeli 12. Generalizabilnost dobijenih razlika između aritmetičkih sredina na populaciju iz koje je uzorak testirana je postupkom analize varijanse, dok su razlike između pojedinačnih grupa testirane nizom t testova.

Tabela 12. Školski uspeh učenika koji imaju različite dominantne uloge u vršnjačkom nasilju
– Analiza varijanse

Školske ocene	Uloga u vršnjačkom nasilju	AS	SD	F	P	Koje grupe se razlikuju stat. značajno.
Opšti uspeh	NAP*	3,66	0,73	9,385	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	4,21	0,74			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,37	0,63			
	Žrtva	4,24	0,74			
Srpski jezik	NAP*	3,05	1,21	6,707	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	3,80	1,10			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,00	1,01			
	Žrtva	3,88	1,11			
Matematika	NAP*	2,32	1,17	9,510	<0,001	NAP od

						ostalih
	Autsajder	3,53	1,21			
	Branilac	3,69	1,18			
	Žrtva	3,58	1,27			
Geografija	NAP*	3,27	0,98	6,308	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	4,12	1,06			
	Branilac	4,22	0,99			
	Žrtva	4,08	1,09			
Biologija	NAP*	3,09	1,19	7,546	<0,001	NAP od ostalih
	Autsajder	3,86	1,08			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,11	1,08			
	Žrtva	3,88	1,14			
Istorija	NAP*	3,55	1,14	3,890	0,009	NAP od branilaca
	Autsajder	3,98	1,12			Autsajderi od branilaca
	Branilac	4,20	1,03			
	Žrtva	4,04	1,11			
Legenda:						
* - Nasilnik/Asistent/Podstrekač						

Rezultati pokazuju da se učesnici koji pripadaju različitim kategorijama u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju koju najviše prihvataju statistički značajno razlikuju po školskom uspehu. Glavna razlika i ona koja je kod svih posmatranih školskih ocena statistički značajna kada se porede pojedinačne kategorije dominantne uloge u vršnjačkom nasilju je ona između kategorija *nasilnik/asistent/podstrekač* i ostalih kategorija. Školski uspeh ispitanika koji spadaju u

kategoriju *nasilnik/asistent/podstrekač* je statistički značajno niži od školskog uspeha ispitanika koji spadaju u ostale kategorije i to u pogledu oba pokazatelja (tj. kako u pogledu proseka opšteg uspeha, tako i u pogledu proseka ocena iz svih pet posmatranih predmeta). Mimo toga, ispitanici koji spadaju u kategoriju *branilaca* imaju najviše prosečne vrednosti za sve posmatrane ocene. Prosek ocena *branilaca* se na svim predmetima statistički značajno razlikuje od proseka ocena *nasilnika/asistenata/podstrekača*, a na četiri od šest ispitivanih ocena i od proseka ocena *autsajdera*. *Žrtve* i *autsajderi* teže da imaju slične prosečne ocene i razlika između njih nigde ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti.

Posmatrano po hipotezama, kada je treća opšta hipoteza u pitanju koja kaže da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, rezultati govore u prilog ove hipoteze. Na svim posmatranim ocenama (prosečna ocena i ocena iz pet nastavnih predmeta), rezultati analize varijanse su statistički značajni, što znači da ispitivani uzorak ne potiče iz populacije gde su proseci ocena posmatranih grupa po ulogama u vršnjačkom nasilju jednaki ili, drugim rečima, da i u populaciji iz koje je uzorak postoji povezanost školskog uspeha i kategorije u pogledu dominantne uloge u vršnjačkom nasilju.

Posmatrano po specifičnim hipotezama rezultati su sledeći:

- Kada je u pitanju 3.1 hipoteza koja kaže da *branioci* imaju najbolji školski uspeh u odnosu na učesnike sa ostalim ulogama dobijeni podaci govore u prilog ove hipoteze. I prosek opšteg uspeha i prosek pojedinačnih ocena iz pet posmatranih pojedinačnih predmeta je najviši kod *branilaca* u odnosu na sve ostale posmatrane kategorije u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju. Kada se testiraju razlike između pojedinačnih grupa u pogledu dominantne uloge u vršnjačkom nasilju, sve prosečne ocene *branilaca* se statistički značajno razlikuju od prosečnih ocena *nasilnika/asistenata/podstrekača*. Od prosečnih ocena *autsajdera*, prosečne ocene *branilaca* se statistički značajno razlikuju na četiri od šest testiranih mesta. Iako su proseci ocena *branilaca* svuda veći od proseka ocena *žrtava*, ta razlika ni na jednom mestu ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti.

- Kada je u pitanju 3.2 hipoteza, koja kaže da *žrtve*, *nasilnici* i *asistenti* najčešće postižu niži školski uspeh, podaci ovu hipotezu samo delimično potvrđuju. Školski uspeh ispitanika koji spadaju u kategoriju *nasilnika/asistenata/podstrekača* je statistički značajno niži od školskog uspeha svih ostalih posmatranih kategorija. Međutim, to nije slučaj sa ispitanicima koji spadaju u kategoriju *žrtava*. Ispitanici iz ove kategorije imaju statistički značajno više sve posmatrane

prosečne ocene od ispitanika iz kategorije *nasilnika/asistenata/žrtava*, dok razlike od prosečnih ocena ostalih ispitivanih kategorija nigde ne dostižu kritični nivo statističke značajnosti. Prosečne ocene *žrtava* su nešto niže od prosečnih ocena *branilaca*, ali ta razlika ni na jednom od pet posmatranih predmeta niti kada je u pitanju opšti uspeh nije statistički značajna.

- Kada je u pitanju hipoteza 3.3. koja kaže da *podstrekači* i *autsajderi* najčešće ostvaruju prosečan školski uspeh, rezultati samo delimično idu u prilog ovoj hipotezi. Kada su u pitanju *podstrekači*, odnosno u ovom slučaju kategorija *nasilnik/asistent/podstrekač*, prosečne ocene ispitanika iz ove kategorije su statistički značajno niže od prosečnih ocena ostalih kategorija ispitanika, što je suprotno ovoj hipotezi. S druge strane, ocene *autsajdera* su više od ocena *nasilnika/asistenata/podstrekača* u svih 6 slučajeva, dok su niže od ocena *branilaca* (koji imaju najviše proseke ocena), a u nivou sa ocenama ispitanika iz kategorije *žrtava*. Kad se uporede sa školskih uspehom celog uzorka, može se videti da su ocene *autsajdera* tipično za 0,1-0,2 niže od tog opšteg proseka. Rezultati poređenja ispitanika iz kategorija *autsajdera* sa školskog uspeha čitavog uzorka dati su u tabeli 13.

Tabela 13. Poređenje školskog uspeha ispitanika koji spadaju u kategoriju *autsajdera* u pogledu dominantne uloge u nasilju sa školskim uspehom celog uzorka – *t* test za jedan uzorak

Predmet	Grupa	AS	SD	t	p
Opšti uspeh	Autsajder	4,21	0,74	-1,460	0,146
	Ceo uzorak	4,30	0,68		
Srpski jezik	Autsajder	3,80	1,10	-1,253	0,212
	Ceo uzorak	3,91	1,06		
Matematika	Autsajder	3,53	1,21	-0,694	0,489
	Ceo uzorak	3,60	1,21		
Geografija	Autsajder	4,12	1,06	-0,509	0,612
	Ceo uzorak	4,16	1,02		
Biologija	Autsajder	3,86	1,08	-1,635	0,104
	Ceo uzorak	4,01	1,11		
Istorija	Autsajder	3,98	1,12	-1,521	0,130
	Ceo uzorak	4,12	1,07		

Rezultati pokazuju da kada se uporedi sa prosečnim školskim uspehom celog uzorka, prosečan školski uspeh *autsajdera* nigde nisu statistički značajno različiti od prosečnog uspeha celog uzorka, iako je u svim slučajevima nešto niži. Ovaj rezultat govori u prilog onom delu hipoteze 3.3 koji kaže da je školski uspeh *autsajdera* u nivou proseka.

Dakle, gledano u celini, rezultati našeg istraživanja govore u prilog hipotezi 3 koja kaže da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Rezultati pokazuju da učenici koji se u situacijama vršnjačkog nasilja najčešće nalaze u ulogama *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* postižu najniži školski uspeh (meren preko školskih ocena). Takvi nalazi u skladu su sa nalazima istraživanja koji pokazuju da je nasilničko ponašanje povezano sa nižim školskim uspehom (Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillessen, 2006; Glew et al., 2005, 2008; Jimerson, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002; Rothon et al., 2011).

Kao što smo istakli u teorijskom delu, moguće je da postoje uzajamno podstičuće veze između aktivne uključenosti u nasilje i nižeg školskog uspeha (Beran, 2009; Carlson et al., 1999; Ma et al., 2009b; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008), u smislu da školskom neuspehu i agresivnom ponašanju učenika doprinosi dejstvo određenog broja zajedničkih rizičnih faktora (Algozzine, Wang and Violette, 2011; McEvoy and Welker, 2000; McIntosh et al., 2008; Tobin and Sugai, 1999; Popadić, 2009).

Za razliku od onoga što smo očekivali, uloga *žrtve* nije povezana sa niskim školskim uspehom. Naši nalazi govore nasuprot nalazima jednog broja istraživanja (Beran, 2009; Beran and Lupart, 2009; De Bruyn and Cillessen, 2006; Glew et al., 2005, 2008; Jimerson, Durbrow and Wagstaff, 2009; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b; Schwartz et al., 2002; Spasenović, 2008; Stephenson and Smith, 2002; Rothon et al., 2011), a u prilog nalazima drugih istraživanja (Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Rigby, 2007). Kao moguće objašnjenje može se navesti da izloženost nasilju ne dovodi nužno i automatski do nižeg školskog uspeha. Školski neuspeh viktimiziranih učenika može biti izbegnut zahvaljujući dejstvu određenog broja protektivnih faktora. Odnosno, školski uspeh može biti posledica većeg zalaganja takvih učenika u nastojanju da postizanjem školskog uspeha kompenzuju neuspehe u socijalnom domenu, posledica socijalnog pritiska ka postizanju školskog uspeha prisutnog na

nivou porodice, škole, odeljenja ili društva, viših intelektualnih sposobnosti, i sl. S obzirom na prirodu našeg istraživanja, ne možemo sa sugurnošću tvrditi o kojim protektivnim faktorima je reč, ali svakako da je njihovo detaljnije proučavanje potrebno i korisno.

4. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I POLA UČENIKA

Kada je u pitanju četvrti zadatak istraživanja, koji se odnosi na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i pola, i ovde je prvo izvršeno poređenje stepena u kom učenici različitog pola prihvataju različite uloge u vršnjačkom nasilju, a potom poređenje distribucija dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju kod ispitanika različitog pola.

4.1. Povezanost između stepena prihvatanja uloga u nasilju i pola učenika

Rezultati poređenja ispitanika muškog i ženskog pola u pogledu stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju prikazani su u tabeli 14.

Tabela 14. Prosečan stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju ispitanika različitog pola – t test i pointbiserijski koeficijent korelacije kao mera veličine efekta, odnosno razlika između aritmetičkih sredina

Uloga	Pol	AS	SD	t	p	Veličina efekta (rpbis)
Nasilnik	Muški	1,19	0,33	5,552	<0,001	-0,196
	Ženski	1,08	0,22			
Asistent	Muški	1,21	0,35	3,714	<0,001	-0,132
	Ženski	1,12	0,26			
Podstrekač	Muški	1,49	0,41	4,398	<0,001	-0,156
	Ženski	1,38	0,32			
Autsajder	Muški	2,08	0,47	-0,009	0,993	0,000
	Ženski	2,08	0,44			
Branilac	Muški	2,31	0,50	-6,885	<0,001	0,239
	Ženski	2,54	0,42			
Žrtva	Muški	1,44	0,57	0,166	0,167	-0,049
	Ženski	1,38	0,56			

SD grupa su poređene Levenovim testom. Statistički su značajne na nivou 0,05 ili preko razlike između standardnih devijacija dečaka i devojčica na svim ulogama osim uloga žrtve i autsajdera, i to tako što su standardne devijacije dečaka veće nego standardne devijacije devojčica na sve četiri varijable.

Rezultati pokazuju da se prosečni stepeni prihvatanja ispitivanih uloga kod ispitanika različitog pola razlikuju kada su u pitanju uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *branioca*. Uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* u većoj meri prihvataju ispitanici muškog pola – dečaci, dok ulogu *branioca* u većoj meri prihvataju ispitanici ženskog pola – devojčice. Sve četiri dobijene statistički značajne razlike u prosečnim vrednostima po svom intenzitetu spadaju u slabe odnosno niske.

Na pomenute četiri varijable se statistički značajno razlikuje i varijabilnost polnih grupa (operacionalizovana preko standardne devijacije) i to tako što je varijabilnost unutar grupe dečaka veća u sva četiri slučaja. Drugim rečima, dečaci se međusobno više razlikuju u pogledu stepena prihvatanja svake od ove četiri uloge nego što je to slučaj sa devojčicama.

4.2. Distribucije dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju kod ispitanika različitog pola

Kada se odnos između pola i uloge u vršnjačkom nasilju posmatra preko kategorijalne varijable dominantnih uloga u vršnjačkom nasilju rezultati izgledaju kao na tabeli 15.

Tabela 15. Pol učenika i dominantne uloge u vršnjačkom nasilju

Dominantna uloga u vršnjačkom nasilju	Mera	Dečak	Devojčica
Nasilnik/asistent/podstrekač	Frekvencija	19	3
	Procenat	6,6%	,9%
Autsajder	Frekvencija	87	60
	Procenat	30,1%	17,5%
Branilac	Frekvencija	171	266
	Procenat	59,2%	77,6%
Žrtva	Frekvencija	12	14
	Procenat	4,2%	4,1%
Ukupno	Frekvencija	289	343
	Procenat	100,0%	100,0%
Testovi povezanosti	Hi kvadrat	Statistička značajnost	Koeficijent kontingencije
	33,03	<0,001	0,223

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost slabog intenziteta između dominante uloge u vršnjačkom nasilju i pola. Iz prikazanih podataka se vidi da je procenat dečaka u kategoriji *nasilnik/asistent/podstrekač* više nego 7 puta veći od procenta devojčica koje spadaju u istu kategoriju. Dečaci češće nego devojčice spadaju i u kategoriju *autsajder*. Dok u ovu kategoriju spada 30,1% svih dečaka iz uzorka, dotle u ovu kategoriju spada samo 17,5% svih devojčica iz uzorka. Udeo *branilaca* je veći u poduzorku devojčica nego u poduzorku dečaka (77,6% naspram 59,2%), dok je procentualni udeo *žrtava* sličan u dva poduzorka.

Generalno gledano, rezultati govore u prilog hipoteze 4 koja kaže da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika. Pokazalo se da se zaista mogu uočiti značajne razlike u pogledu uloge u nasilju koje učenici različitog pola najčešće zauzimaju u situacijama vršnjačkog nasilja. Kada su u pitanju specifične hipoteze u okviru četvrte hipoteze podaci pokazuju sledeće:

- Kada je u pitanju 4.1. hipoteza koja kaže da učenice najčešće zauzimaju ulogu *branioca*, rezultati, gledani preko stepena prihvatanja uloge i preko navedne uloge kao dominantne uloge u vršnjačkom nasilju, zaista pokazuju da su devojčice najčešće sklone da sebi pripisuju ulogu *branioca* u situacijama nasilja.

- Kada je u pitanju 4.2. hipoteza koja kaže da učenici najčešće zauzimaju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*, rezultati preko oba pokazatelja uloge u nasilju, takođe, govore u prilog navedene hipoteze. Rezultati zaista pokazuju da su dečaci najčešće skloni samododeljivanju navedenih uloga.

Takvi nalazi u skladu su sa nalazima drugih istraživanja u kojima je, takođe, utvrđeno da se dečaci češće nalaze u ulogama *nasilnika*, *asistenata* ili *podstrekača* nasilnika, dok je za devojčice mnogo tipičnije da se ponašaju kao *branioci* žrtve (Craig and Pepler, 1995; Marsh et al., 2004; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Olthof et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998).

Jedine razlike koje su našim istraživanjem uočene vezano za povezanost između uloga u nasilju i pola učenika odnose se na ulogu *autsajdera*. Za razliku od navedenih istraživanja u kojima je utvrđeno da je uloga *autsajdera* karakterističnija za devojčice (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), u našem istraživanju pokazalo da ovu ulogu najčešće biraju dečaci.

Kao i u slučaju istraživanja koje su sproveli Salmivali, Hutunen i Lagerspec (Salmivalli, Huttunen and Lagerspetz, 1997), procenat dečaka i devojčica u ulozi *žrtve* je približno isti.

Smatramo da se uočene razlike, bar delom, mogu pripisati razlikama koje su mogle nastati u tumačenju pojma nasilja i vrsta nasilja na koje su se pitanja odnosila i shvatanja navedenog pojma od strane učenika. Naime, bez obzira što je ispitanicima u upitniku data definicija nasilja, moguće je da su oni odgovarali na pitanja imajući u vidu svoje shvatanje u

pogledu toga šta čini nasilje. Na tu činjenici ukazuju i drugi autori (npr. Popadić, 2009; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; O'Moore and Minton, 2005).

Takođe, moguće je da se razlike u pogledu veće zastupljenosti dečaka u navedenim ulogama mogu pripisati i generalno većoj učestalosti nasilja među dečacima (Baldry, 2004; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Craig, 1993, prema Popadić, 2009; De Bruyn, Cillessen and Wissink, 2010; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Nedimović i Biro 2011; Rigby, 2002, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Trifunović, 2006; Veenstra et al., 2007).

Pored toga, moguće je da se razlike u pogledu većeg samododeljivanja uloga *nasilnika*, *asistenta*, *podstreka* i *autsajdera* od strane dečaka mogu objasniti činjenicom da su ispitanici prilikom odgovaranja na pitanja iz upitnika prevashodno imali u vidu oblike fizičkog nasilja koji se lako prepoznaju i koji su karakterističniji za dečake (Baldry, 2004; Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Espelage, Mebane and Adams, 2008; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Popadić, 2009; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002), dok je generalno prihvaćen stav da su devojčice sklonije ispoljavanju indirektnih i relacionih oblika nasilja (Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Besag, 2006a; Crick and Grotpeter, 1995, prema Spasenović, 2008; Collins, 2008; Elliott, 2002a; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Hoff et al., 2009; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Kuppens et al., 2008; Marsh et al., 2004; Olweus, 1998; Orue and Calvete, 2011; Pellegrini and Long, 2008; Popadić, 2009; Rigby, 2002, 2003, 2007; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002). U slučaju indirektnog i relacionog nasilja pitanje je koliko su devojčice zaista svesne svojih postupaka ili bar posledica do kojih oni dovode.

Razloge u pogledu sklonosti devojčica ka samopripisivanju uloge *branioca*, a dečaka ka samododeljivanju uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* mogu se pripisati i karakteristikama rodnih uloga koje deca usvajaju u procesu socijalizacije. Generalno gledano, devojčice se socijalizuju da budu brižne, nežne i poslušne, dok se od dečaka očekuje snaga, odvažnost i čvrstina.

5. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE U NASILJU, POLA I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

U skladu sa postavljenim petim zadatkom istraživanja ispitano je sledeće: da li je povezanost između vršnjačkog nasilja i školskog uspeha jednaka na poduzorcima oba pola ili postoji moderatorski efekat pola na karakter ove povezanosti. Ispitana je povezanost stepena prihvatanja svake od uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha posebno na poduzorcima muškog i ženskog pola, a potom su upoređene dobijene strukture korelacija. Korelacije posebno na poduzorcima muškog i ženskog pola prikazane su u tabelama 16. i 17., a uz međusobno poređenje u tabeli 18. Provera sa kategorijalnim varijablama nije rađena jer bi zbog previše malog broja ispitanika u ženskom poduzorku na dominantnim ulogama *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* bilo premalo ispitanika da bi rezultati bili interpretabilni. Naime, kao što je ranije prikazano, u zbirnoj kategoriji *nasilnik/asistent/podstrekač* na ženskom poduzorku je svega tri ispitanika.

Tabela 16. *Povezanost uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha na poduzorku ispitanika muškog pola*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,168**	-0,129*	-0,168**	-0,124*	-0,141**	-0,121*
Asistent	-0,234**	-0,174**	-0,271**	-0,189**	-0,211**	-0,167**
Podstrekač	-0,109*	-0,090	-0,139**	-0,080	-0,108*	-,036
Autsajder	0,018	-0,016	0,022	-0,013	0,002	-0,009
Branilac	0,136**	0,092	0,114*	0,078	0,092	0,057
Žrtva	0,092	0,079	0,091	0,082	0,090	0,067

Sve korelacije više od 0,1 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Tabela 17. Povezanost uloge učenika u vršnjaškom nasilju i školskog uspeha na poduzorku ispitanika ženskog pola

Uloga u vršnjaškom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,192**	-0,152**	-0,159**	-0,149**	-0,185**	-0,177**
Asistent	-0,162**	-0,177**	-0,089	-0,147**	-0,155**	-0,181**
Podstrekač	-0,091	-0,067	-0,077	-0,071	-0,097*	-0,049
Autsajder	0,136**	0,152**	0,078	0,168**	0,087	0,108*
Branilac	0,187**	0,142**	0,150**	0,125*	0,171**	0,173**
Žrtva	-0,072	-0,084	-0,044	-0,066	-0,089	-0,069

Sve korelacije više od 0,096 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Tabela 18. Razlike između korelacija na muškom i ženskom poduzorku

Uloga u vršnjaškom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	0,024	0,023	-0,009	0,025	0,044	0,056
Asistent	-0,072	0,003	-0,182*	-0,042	-0,056	0,014
Podstrekač	-0,018	-0,023	-0,062	-0,009	-0,011	0,013
Autsajder	-0,118*	-0,168*	-0,056	-0,181*	-0,085	-0,117*
Branilac	-0,051	-0,05	-0,036	-0,047	-0,079	-0,116*
Žrtva	0,164*	0,163*	0,135*	0,148*	0,179*	0,136*

Sve razlike između korelacija veće od 0,1 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 Pokazatelji sličnosti struktura korelacija – Spirmanov $r_o = 0,760$, Kenalov $W = 0,880$

Rezultati pokazuju da su strukture korelacija između prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjaškom nasilju i školskog uspeha slične na poduzorcima učesnika muškog i ženskog pola, ali da nisu identične. Kada se posmatraju uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*, može se videti da su tu korelacije na dva poduzorka statistički značajno ne razlikuju. Jedini izuzetak je negativna

korelacija između ocene iz matematike i stepena prihvatanja uloge *asistenta*, koja je prilično intenzivnija na poduzorku dečaka. Drugim rečima, dečaci koji u većoj meri prihvataju ulogu *asistenta* teže da se po oceni iz matematike više razlikuju od dečaka koji tu ulogu manje prihvataju, nego što je to slučaj kada se uporede devojčice koje u različitoj meri prihvataju ulogu *asistenta*. Kada je u pitanju uloga *autsajdera*, tu su razlike između dva poduzorka upadljivije. Na poduzorku dečaka korelacije između stepena prihvatanja ove uloge i školskog uspeha su nulte (i naravno statistički neznačajne), dok su na poduzorku devojčica ove korelacije nešto više, a u četiri slučaja i dovoljno visoke da postanu statistički značajne. Kada je u pitanju uloga *branioca*, na poduzorku devojčica veći je broj statistički značajnih korelacija, ali ipak te korelacije nisu mnogo različite od korelacija na poduzorku dečaka. To što su korelacije na poduzorku devojčica statistički značajne, posledica je toga što su na oba poduzorka ove korelacije u blizini intenziteta korelacije koji je statistički značajan na kritičnom nivou, te su na poduzorku dečaka korelacije tik ispod kritičnog nivoa, a na poduzorku devojčica nešto iznad.

Najinteresantnija je situacija sa korelacijama između prihvatanja uloge *žrtve* i školskog uspeha. Iako ove korelacije nisu statistički značajne ni na jednom ni na drugom poduzorku, one su sve dosledno pozitivne na poduzorku devojčica, a dosledno negativne na poduzorku dečaka. Iz ovog razloga, sve razlike između korelacija na dva uzorka su statistički značajne. Kao što je prethodno objašnjeno, vrlo je verovatno da u populaciji postoji povezanost između prihvatanja uloge *žrtve* i školskog uspeha, ali da je ona veoma slaba, tako da ne dostiže kritični nivo statističke značajnosti na uzorku ove veličine. Na to potencijalno ukazuje činjenica da su korelacije sa svim školskim ocenama sličnog intenziteta i istog smera i to na oba poduzorka.

Kada se ovi rezultati posmatraju u svetlu hipoteze broj 5 koja kaže da postoji moderatorski efekat pola na vezu između uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, dobijeni rezultati govore u prilog ove hipoteze kada je u pitanju stepen prihvatanja uloge *autsajdera*, a potencijalno i uslovno i stepen prihvatanja uloge *žrtve*. Iako moderatorskog efekta praktično nema kada su u pitanju uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *branioca*, izvestan moderatorski efekat postoji kada je u pitanju uloga *autsajdera* (korelacije više na poduzorku devojčica) i *žrtve* (korelacije dosledno suprotnog smera sa svim ocenama, iako suviše niske da bi bile statistički značajne na uzorku ove veličine).

5.1. Moderatorski efekat pola na vezu uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha

U ovom koraku testiran je eventualni moderatorski efekat pola na vezu uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha postupkom hijerarhijske linearne regresije, preko ispitivanja efekata interakcije. Za tu svrhu formirani su efekti interakcije između pola i stepena prihvatanja svake od uloga u vršnjačkom nasilju. Rezultati su predstavljeni u tabeli 19.

Tabela 19. *Pol učenika, uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha – Hijerarhijska linearna regresija*

Redni broj koraka	R	R ²	Promena R ² u odnosu na prethodni korak	Promena F u odnosu na prethodni korak	Statistička značajnost promene F statistika u odnosu na prethodni korak
1	0,302	0,092	0,092	80,270	<0,001
2	0,391	0,153	0,061	9,491	<0,001
3	0,403	0,163	0,010	1,577	0,151
Redni broj koraka	Prediktor	Beta	p	r	Parcijalna r
1	Pol učenika	0,302	<0,001	0,302	0,302
2	Pol učenika	0,244	<0,001	0,302	0,246
	Nasilnik	-0,079	0,075	-0,224	-0,063
	Asistent	-0,148	0,001	-0,233	-0,120
	Podstrekač	0,044	0,278	-0,143	0,039
	Autsajder	0,060	0,069	0,070	0,065
	Branilac	0,131	<0,001	0,219	0,135
	Žrtva	0,017	0,611	-0,003	0,018
3	Pol učenika	0,244	<0,001	0,302	0,247

	Nasilnik	-0,082	0,089	-0,224	-0,061
	Asistent	-0,134	0,003	-0,233	-0,106
	Podstrekač	0,051	0,216	-0,143	0,044
	Autsajder	0,068	0,043	0,070	0,072
	Branilac	0,144	<0,001	0,219	0,143
	Žrtva	0,019	0,571	-0,003	0,020
	Pol učenika X Nasilnik	-0,041	0,385	0,042	-0,031
	Pol učenika X Asistent	0,058	0,198	0,081	0,046
	Pol učenika X Podstrekač	0,004	0,921	0,032	0,004
	Pol učenika X Autsajder	0,074	0,028	0,048	0,078
	Pol učenika X Branilac	0,043	0,217	-0,008	0,044
	Pol učenika X Žrtva	-0,051	0,128	-0,077	-0,054

Zavisna varijabla u ovom postupku regresije je prosečna ocena.

Legenda:

Svi prediktori formata Varijabla X Varijabla – efekti interakcije između datih varijabli. Ovde je testirano postojanje interakcije između pola učenika i stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika.

r – Korelacija nultog reda, Pirsonova

Parcijalno r – parcijalna korelacija – korelacija između datog prediktora i zavisne varijable kad se i iz jednog i iz drugog odstrani pod linearnim modelom onaj deo varijanse koji im je zajednički sa ostalim prediktorima, ovde uključena kao pokazatelj nezavisnog doprinosa datog prediktora objašnjavanju varijanse zavisne varijable, odnosno nezavisnog doprinosa datog prediktora prediktivnoj moći modela.

R – koeficijent multiple korelacije – korelacija između regresione funkcije dobijene linearnim kombinovanjem prediktora iz modela korišćenjem prikazanih regresionih koeficijenata (beta) kao pondera i zavisne varijable.

R² – koeficijent multiple determinacije – proporcija varijanse koju dele regresiona funkcija i zavisna varijabla.

Rezultati pokazuju da pol učenika ima statistički značajan i supstantivan doprinos objašnjavanju varijanse školskog uspeha koji je različit i nezavisan od onog dela varijanse koji objašnjava stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika. Drugim rečima, podaci ukazuju da je pol učenika poseban i relativno nezavisan korelat školskog uspeha u odnosu na stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju.

Kada je u pitanju moderatorski efekat pola učenika na vezu između školskog uspeha i stepena prihvatanja uloge u vršnjačkom nasilju, iako globalna promena prediktivne moći modela nakon dodavanja efekata interakcije nije dovoljno velika da bi dosegla kritični nivo statističke značajnosti, može se videti da postoji statistički značajan efekat interakcije između pola i stepena prihvatanja uloge *autsajdera*. Ovaj nalaz je u skladu sa rezultatom koji je dobijen kada su direktno poređene strukture korelacija na poduzorcima muškog i ženskog pola. Međutim, zbog karakteristika primenjenog postupka nisu vidljivi rezultati koji ukazuju na potencijalni moderatorski efekat pola na slabe i statistički neznačajne korelacije stepena prihvatanja uloge žrtve i školskog uspeha, a koje su dobijene u postupku direktnog poređenja ekvivalentnosti korelacionih struktura na dva poduzorka.

Posmatrano iz perspektive hipoteze 5 koja kaže da postoji moderatorski efekat pola na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, ovi rezultati govore u prilog ove hipoteze kada je u pitanju uloga *autsajdera*, jer je dobijen statistički značajan efekat interakcije između pola i stepena prihvatanja uloge *autsajdera*. Kada su u pitanju ostale uloge, dobijeni rezultati ne govore u prilog postojanja moderatorskog efekta pola na njihovu vezu sa školskim uspehom.

U ovom delu, s obzirom na prirodu istraživanja, nije bilo moguće prilikom statističke obrade podataka razdvojiti pol i školski uspeh (zbog neujednačenosti ispitanika u pogledu značajnih karakteristika), kako bi se uvidelo da li se eventualno razlikama koje postoje u pogledu školskih ocena može objasniti moderatorski efekat za ulogu *autsajdera*. Možemo samo da konstatujemo da pol u izvesnoj meri utiče na intenzitet povezanosti između neuključenosti u situacijama nasilja, tj. držanja po strani (koje je, prema našim rezultatima, više zastupljeno kod dečaka) i školskog uspeha učenika (koji je nešto niži kod dečaka). Kao što je naglašeno, postoji čitav niz faktora (rizičnih i zaštitnih) koji su povezani sa pojavom nasilja i školskim neuspehom. Pokazalo se da pol predstavlja jedan od takvih faktora, koji u određenoj konstelaciji faktora

može uticati na povezanost između uloge u nasilju (uloge *outsajdera*) i školskog uspeha. Na koji konkretan način pol utiče na povezanost između uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha u slučaju pojedinačnih učenika, to ostavljamo za neko drugo istraživanje, drugačijeg karaktera.

6. POVEZANOST IZMEĐU ULOGE UČENIKA U VRŠNJAČKOM NASILJU, SOCIOMETRIJSKOG STATUSA I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

U skladu sa zadatkom istraživanja broj šest, sledeće što je ispitano jeste da li postoji moderatorski efekat sociometrijskog statusa učenika na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha. Izračunate su korelacije između stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha za svaku od 5 kategorija po sociometrijskom statusu, a potom je kao pokazatelji sličnosti ovih korelacionih struktura izračunat Kendalov W koeficijent. Rezultati su prikazani u tabelama 20, 21, 22, 23, 24 i 25.

Tabela 20. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u školskom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – Poduzorak popularnih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,126	-0,063	-0,096	-0,041	-0,106	-0,120
Asistent	-0,134	-0,078	-0,129	-0,039	-0,052	-0,127
Podstrekač	-0,030	-0,028	-0,022	0,029	-0,037	-0,040
Autsajder	-0,096	-0,077	-0,070	0,006	-0,125	-0,089
Branilac	0,056	0,054	0,058	0,121	-0,025	0,033
Žrtva	0,048	0,084	0,046	0,009	0,120	-0,078

Sve korelacije više od 0,199 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,788
 Broj ispitanika u poduzorku - 97

Tabela 21. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u školskom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – Poduzorak odbačenih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,275**	-0,170	-0,316**	-0,265**	-0,280**	-0,218*
Asistent	-0,266**	-0,190*	-0,282**	-0,247**	-0,289**	-0,216*
Podstrekač	-0,164	-0,036	-0,233*	-0,157	-0,205*	-0,075
Autsajder	0,026	0,037	0,016	0,031	0,068	0,048
Branilac	0,094	0,041	0,067	0,076	0,122	0,055
Žrtva	0,072	-0,001	0,018	0,109	0,089	0,081

Sve korelacije više od 0,184 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,920
 Broj ispitanika u poduzorku - 113

Tabela 22. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u školskom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – Poduzorak zanemarenih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,215*	-0,278**	-0,237**	-0,077	-0,092	-0,187*
Asistent	-0,281**	-0,323**	-0,254**	-0,233**	-0,189*	-0,246**
Podstrekač	-0,220*	-0,228*	-0,201*	-0,144	-0,170	-0,157
Autsajder	0,146	0,211*	0,085	0,178*	0,147	0,144
Branilac	0,302**	0,159	0,309**	0,141	0,244**	0,292**
Žrtva	0,057	-0,011	0,015	0,136	0,050	0,044

Sve korelacije više od 0,175 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,954
 Broj ispitanika u poduzorku - 125

Tabela 23. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – Poduzorak kontroverznih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	0,084	0,103	0,225	0,135	0,077	-0,043
Asistent	0,052	0,050	0,181	0,150	0,086	-0,072
Podstrekač	-0,158	-0,129	-0,092	-0,072	-0,156	-0,328
Autsajder	0,023	-0,124	-0,028	0,056	-0,001	-0,016
Branilac	0,017	0,067	0,043	-0,063	-0,061	0,021
Žrtva	-0,079	-0,105	-0,121	-0,019	-0,115	-0,149

Sve korelacije više od 0,356 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,354
 Broj ispitanika u poduzorku - 31

Tabela 24. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – Poduzorak prosečnih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,182	-0,196	-0,087	-0,077	-0,270**	-0,143
Asistent	-0,221*	-0,239*	-0,215*	-0,094	-0,288**	-0,217*
Podstrekač	-0,097	-0,168	-0,095	0,001	-0,158	-0,021
Autsajder	0,116	0,056	0,120	0,081	-0,009	0,116
Branilac	0,233*	0,307**	0,188	0,149	0,247*	0,100
Žrtva	0,107	0,190	0,167	-0,001	0,058	0,159

Sve korelacije više od 0,205 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,933
 Broj ispitanika u poduzorku - 91

Tabela 25. Povezanost školskog uspeha i stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju na poduzorcima učenika različite kategorije sociometrijskog statusa – Poduzorak ostalih

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,195**	-0,172**	-0,174**	-0,176**	-0,162**	-0,130*
Asistent	-0,228**	-0,199**	-0,207**	-0,228**	-0,205**	-0,166**
Podstrekač	-0,102	-0,111*	-0,096	-0,108*	-0,084	-0,015
Autsajder	0,119*	0,102	0,087	0,081	0,067	0,056
Branilac	0,205**	0,189**	0,136*	0,109*	0,171**	0,128*
Žrtva	0,018	0,004	0,063	-0,016	-0,022	0,000

Sve korelacije više od 0,105 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Sličnost sa strukturom korelacija na celom uzorku – W=0,977
 Broj ispitanika u poduzorku – 342

Koeficijent međusobnog slaganja struktura korelacija na ovih 6 poduzoraka po sociometrijskom statusu je 0,483. Koeficijent međusobnog slaganja struktura korelacija na ovim poduzorcima, ali bez poduzoraka *kontroverznih* i *popularnih* – 0,871. Samo bez poduzorka *kontroverznih* – 0,775. Sličnost struktura korelacija između poduzoraka *popularnih* i *kontroverznih* – 0,925.

Pregledom podataka može se uočiti da veći nivo sličnosti struktura korelacija sa strukturom korelacija koja je dobijena na celom uzorku imaju strukture korelacija na podgrupama *odbačenih*, *zanemarenih*, *prosečnih* i *ostalih*. Strukture korelacija na poduzorcima *popularnih* i *kontroverznih* su prilično različite od strukture dobijene na celom uzorku. Kada se razmotri međusobna sličnost korelacija između stepena prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, može se zaključiti da je ona dosta niska, međutim da taj nizak nivo potiče pre svega od dve kategorije sociometrijskog statusa čije se strukture korelacija supstantivno razlikuju od strukture korelacija na celom uzorku.

Kada se posmatraju strukture korelacija na poduzorcima *kontroverznih* i *popularnih*, može se uočiti da su one veoma slične ($W=0,925$, kao što je gore navedeno). S druge strane, kada se posmatraju strukture korelacija preostale četiri kategorije međusobno (*odbačeni*, *zanemareni*, *prosečni* i *ostali*) takođe se dobija da su i one dosta slične ($W=0,875$). Ovo ukazuje da kada su u pitanju strukture korelacija po kategorijama sociometrijskog statusa, na jednoj strani stoje kategorije *odbačenih*, *zanemarenih*, *ostalih* i *prosečnih* kod kojih su strukture korelacija između pokazatelja školskog uspeha i stepena prihvatanja ispitivanih uloga u školskom nasilju relativno slične, a s druge strane kategorije *popularnih* i *kontroverznih*, koje takođe imaju međusobno slične strukture korelacija (iako je u grupi *kontroverznih* vrlo malo ispitanika), ali različite od struktura korelacija na ostale četiri kategorije. Zbog ovoga je koeficijent slaganja kada se uporede istovremeno strukture korelacija na svih 6 kategorija veoma nizak. Kada su u pitanju poređenja sa uzorkom u celini, kako u ove prve četiri kategorije ima daleko više ispitanika nego u kategorijama *popularnih* i *kontroverznih* zajedno (npr. samo u kategoriji *ostalih* je preko 40% ispitanika) i korelacije na uzorku u celini su daleko sličnije korelacijama na prve četiri kategorije, nego sa korelacijama na kategorijama *popularnih* i *kontroverznih*, kojih zajedno ima ukupno 128, što znači da ne čine ni petinu ukupnog uzorka.

Sa stanovišta hipoteze broj 6 koja kaže da je sociometrijski status učenika moderator veze između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, može se konstatovati da rezultati generalno govore u prilog ove hipoteze. Ovaj efekat moderacije sastoji se u tome da se strukture korelacija na poduzorcima *popularnih* i *kontroverznih* s jedne strane razlikuju od korelacija sa ostala četiri poduzorka. I ovde možemo da konstatujemo da sociometrijski status u određenoj meri utiče na intenzitet povezanosti između uloge u nasilju i školskog uspeha učenika, odnosno da predstavlja jedan od faktora koji utiču na povezanost koja postoji između ponašanja u situacijama nasilja i školskog uspeha učenika. Dakle, imajući u vidu da ponašanje u situacijama nasilja i školski uspeh/neuspeh verovatno imaju iste faktore koji ih uslovljavaju (tj. faktore koji doprinose i jednoj i drugoj pojavi), i ovde se pokazalo (kao i u slučaju pola) da sociometrijski status može biti jedan od takvih faktora, koji u određenoj konstelaciji faktora može uticati na povezanost između uloge u nasilju i školskog uspeha. Na koji konkretan način sociometrijski status utiče na povezanost između uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha u slučaju pojedinačnih učenika, odgovor može dati neko drugo istraživanje.

7. POVEZANOST UČESTALOSTI VRŠNJAČKOG NASILJA NA NIVOU ODELJENJA I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

Kada je u pitanju zadatak istraživanja broj 7, odnosno ispitivanje povezanosti uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha s obzirom na zastupljenost vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja, pažnja je prvo usmerena na različite pokazatelje nivoa vršnjačkog nasilja na nivou odeljenja. Inicijalna ideja je bila da pokazatelj nivoa nasilja u odeljenju bude prosečan stepen prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *žrtve* unutar odeljenja. Međutim, nakon računanja skorova za svako odeljenje za svaku od ovih uloga uočeno je da, dok prosečan stepen prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* na nivou odeljenja međusobno korelira, ove tri varijable nisu na nivou odeljenja povezane sa prihvatanjem uloge *žrtve*. Zato je kao alternativa razmotrena mera koja je predstavljala samo prosečan nivo prihvatanja uloga *nasilnika*, *podstrekača* i *žrtve* u datom odeljenju. Konačno, kako je na raspolaganju bila i kategorijalna varijabla koja je sadržala podatke o dominantnim ulogama u vršnjačkom nasilju, još jedna posebna indikatorska mera formirana je tako što je beležen broj učesnika iz datog odeljenja kod kojih je dominantna uloga u vršnjačkom nasilju uloga *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* ili *žrtve*. Međutim, nakon formiranja ove mere dobijeno je to da je broj učesnika u ove 4 uloge vrlo mali na nivou pojedinačnog odeljenja – za veliku većinu odeljenja to je bio jedan ili nijedan učenik, a za šest po 2 ili 3 učenika. Kako je ovo rezultiralo dosta slabom varijabilnošću, odlučeno je da se kao primarni pokazatelj nivoa nasilja u odeljenju ipak koristi prosečan nivo prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* u datom odeljenju. Dodatni razlog za njeno korišćenje je činjenica da kada se posmatra nivo odeljenja (kada se posmatraju samo odeljenja, a ne individualni učenici), ova mera ima veću korelaciju sa prosečnom ocenom, nego druge dve razmatrane mere (-0,430 naspram: a) -0,350, u slučaju kada se u procenu uključi i uloga *žrtve*, i b) statistički neznačajne korelacije, u slučaju kada se koristi mera dobijena iz kategorijalne varijable dominante uloge u vršnjačkom nasilju). Kako je ovo kontinualna mera, proverena njenog moderatorskog efekta na vezu između uloge učenika u vršnjačkom nasilju i školskog uspeh izvršena je testiranjem efekta interakcije u postupku hijerarhijske regresije. Kako ovaj postupak zahteva korišćenje jedne zavisne varijable, a i kako su korelacije između školskih ocena veoma visoke (preko 0,7), kao zavisna varijabla u ovom postupku korišćen je opšti uspeh (izražen preko

prosečne ocene iz svih predmeta), jer su sve njegove korelacije sa ostalim pojedinačnim ocenama veće od 0,85. Rezultati ovog postupka hijerarhijske regresije prikazani su u tabeli 26.

Tabela 26. *Nivo nasilja u odeljenju, uloge u vršnjačkom nasilju i opšti uspeh – Hijerarhijska linearna regresija*

Redni broj koraka	R	R ²	Promena R ² u odnosu na prethodni korak	Promena F u odnosu na prethodni korak	Statistička značajnost promene F statistika u odnosu na prethodni korak
1	,184	,034	,034	27,867	<0,001
2	,334	,112	,078	11,587	<0,001
3	,342	,117	,005	,724	0,631
Redni broj koraka	Prediktor	Beta	p	r	Parcijalna r
1	Nivo nasilja u odeljenju	-0,184	<0,001	-,0184	-0,184
2	Nivo nasilja u odeljenju	-0,123	<0,001	-0,184	-0,124
	Nasilnik	-0,103	0,024	-0,224	-0,080
	Asistent	-0,131	0,004	-0,233	-0,103
	Podstrekač	0,052	0,217	-0,143	0,044
	Autsajder	0,067	0,047	0,070	0,070
	Branilac	0,175	<0,001	0,219	0,178
	Žrtva	0,009	0,787	-0,003	0,010
3	Nivo nasilja u odeljenju	-0,121	0,001	-0,184	-0,122
	Nasilnik	-0,116	0,018	-0,224	-0,085
	Asistent	-0,142	0,002	-0,233	-0,108

	Podstrekač	0,058	0,175	-0,143	0,048
	Autsajder	0,071	0,038	0,070	0,074
	Branilac	0,171	<0,001	0,219	0,172
	Žrtva	0,011	0,743	-0,003	0,012
	Nivo nasilja u odeljenju X Nasilnik	0,034	0,535	-0,110	0,022
	Nivo nasilja u odeljenju X Asistent	0,045	0,421	-0,111	0,029
	Nivo nasilja u odeljenju X Podstrekač	-0,040	0,424	-0,109	-0,029
	Nivo nasilja u odeljenju X Autsajder	-0,031	0,377	-0,047	-0,032
	Nivo nasilja u odeljenju X Branilac	0,050	0,174	0,081	0,049
	Nivo nasilja u odeljenju X Žrtva	0,015	0,670	0,043	0,015

Zavisna varijabla u ovom postupku regresije je prosečna ocena.

Legenda:

Svi prediktori formata Varijabla X Varijabla – efekti interakcije između datih varijabli. Ovde je testirano postojanje interakcije između nivoa nasilja u odeljenju kome učenik pripada procenjeno kao prosečan nivo prihvatanja uloga *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* od strane učesnika iz odeljenja kome učenik pripada i stepena prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika.

r – Korelacija nultog reda, Pirsonova

Parcijalno r – parcijalna korelacija – korelacija između datog prediktora i zavisne varijable kad se i iz jednog i iz drugog odstrani pod linearnim modelom onaj deo varijanse koji im je zajednički sa ostalim prediktorima, ovde uključena kao pokazatelj nezavisnog doprinosa datog prediktora objašnjavanju varijanse zavisne varijable,

odnosno nezavisnog doprinosa datog prediktora prediktivnoj moći modela.

R – koeficijent multiple korelacije – korelacija između regresione funkcije dobijene linearnim kombinovanjem prediktora iz modela korišćenjem prikazanih regresionih koeficijenata (beta) kao pondera i zavisne varijable.

R² – koeficijent multiple determinacije – proporcija varijanse koju dele regresiona funkcija i zavisna varijabla.

Ako se pretpostavi da je korišćena mera nivoa vršnjačkoj nasilja u odeljenju zaista validna mera ove pojave, rezultati pokazuju da ova varijabla ima statistički značajan i supstantivan doprinos objašnjavanju varijanse opšteg uspeha koji je različit i nezavisan od onog dela varijanse koji objašnjava stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju od strane učenika. Drugim rečima, podaci ukazuju da je nivo nasilja u odeljenju poseban i relativno nezavisan korelat prosečne ocene odnosno školskog uspeha u odnosu na individualno prihvatanje različitih uloga u vršnjačkom nasilju. Stepem povezanosti nivoa nasilja u odeljenju sa školskim uspehom kada se posmatraju individualni učenici je dosta niži nego kada se posmatraju cela odeljenja, ali je i dalje supstantivan. U poređenju sa stepenom prihvatanja različitih uloga u nasilju, rezultati pokazuju da je opšti nivo nasilja u odeljenju praktično podjednako značajan prediktor opšteg uspeha kao što je to prihvatanje uloge *nasilnika* ili stepen prihvatanja uloge *asistenta*. Veza opšteg nivoa nasilja u odeljenju i opšteg uspeha je negativna, tako da učenici iz odeljenja u kojima je viši nivo nasilja teže da imaju niži opšti uspeh od učenika iz odeljenja u kojima je opšti nivo nasilja niži.

Kada je u pitanju moderatorski efekat nivoa nasilja u odeljenju na vezu stepena prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, dobijeni rezultati ne ukazuju na postojanje ovakvog efekta. Niti jedan od testiranih efekata interakcije nije statistički značajan prediktor opšteg uspeha, a u celini promena koeficijenta multiple korelacije u trećem koraku (u kom su dodati efekti interakcije kao prediktori) u odnosu na drugi daleko je od toga da bude statistički značajna. Kada se sve rezimira, ovi rezultati ne ukazuju da je nivo nasilja u odeljenju moderator veze između stepena prihvatanja ispitivanih uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha.

7.1. Korelacije između školskog uspeha i grupa nezavisnih varijabli na nivou pojedinačnih odeljenja

Ispitane su korelacije između školskog uspeha i grupa nezavisnih varijabli uključenih u istraživanje na nivou pojedinačnih odeljenja. To znači da u ovoj analizi elementi/entiteti nisu bili pojedinačni učenici, već cela odeljenja, a vrednosti na varijablama predstavljale su proseke za to odeljenje. Rezultati su prikazani u tabeli 27. Budući da je njihova standardizacija radena na nivou odeljenja, pokazatelji sociometrijskog statusa su na ovom nivou konstante, te tako nisu mogli biti uključeni u računanje korelacija.

Tabela 27. *Korelacije školskog uspeha, uloga u vršnjačkom nasilju, nivoa nasilja u odeljenju i proporcije devojčica – Nivo odeljenja*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski jezik	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,393**	-0,307*	-0,344*	-0,243	-0,376*	-0,397**
Asistent	-0,498**	-0,236	-0,505**	-0,426**	-0,409**	-0,467**
Podstrekač	-0,267	-0,220	-0,226	-0,196	-0,307*	-0,221
Autsajder	0,152	0,144	-0,036	0,271	-0,054	0,044
Branilac	0,014	-0,051	0,059	-0,153	0,094	-0,022
Žrtva	-0,027	-0,128	0,007	0,097	-0,063	-0,031
Proporcija devojčica u odeljenju	0,195	0,150	0,242	-0,018	0,345*	0,187
Nivo nasilja u odeljenju	-0,430**	-0,288	-0,399**	-0,324*	-0,409**	-0,399**

Sve korelacije više od 0,30 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01
 Pozitivni i negativni izbori – prosečan broj pozitivnih odnosno negativnih izbora koje su dobili učenici u odeljenju

Kada se podaci posmatraju na nivou odeljenja, iako je broj jedinica posmatranja/entiteta svega 43, može se uočiti da su korelacije nivoa nasilja u odeljenju i stepena prihvatanja dve od tri nasilničke uloge još više nego što je to slučaj kada su nivo posmatranja pojedinačni učenici. Ostale korelacije na ovolikom broju entiteta nisu dovoljno visoke da dostignu kritični nivo statističke značajnosti.

7.2. Rezultati postupka hijerarhijske regresije za predviđanje opšteg uspeha na osnovu svih grupa nezavisnih varijabli zajedno

U ovom koraku sproveden je postupak hijerarhijske regresije za predviđanje opšteg uspeha na osnovu svih grupa nezavisnih varijabli čije su veze ranije ispitivane pojedinačno. Rezultati su prikazani u tabeli 28. U ovaj postupak su kao pokazatelji sociometrijskog statusa ubačeni posebno *skorovi prihvatanja* i *neprihvatanja* koje je osoba dobila, umesto varijable sa kategorijama sociometrijskog statusa. Ove dve vrednosti, a ne skorovi uticaja i socijalne preferencije, korišćene su jer su prethodne analize (nisu prikazane) pokazale da su one same za sebe bolji prediktori školskog uspeha od *skorova uticaja* i *socijalne preferencije*, a budući da su ovi potonji linearne kombinacije skorova prihvatanja i neprihvatanja, nije bilo moguće u isti regresioni model uključiti i jedne i druge. Kada je regresioni model testiran sa skorovima socijalne preferencije i socijalnog uticaja, skor socijalne preferencije se pokazao kao bolji prediktor prosečne ocene nego što su to i skorovi prihvatanja i neprihvatanja sami za sebe, ali skor socijalnog uticaja je bio statistički neznačajan prediktor. Ovo i nije čudno imajući u vidu da su skorovi prihvatanja i neprihvatanja dve prilično jako povezane varijable (korelacija im je -0,524), te je skor socijalnog uticaja koji nastaje kao njihov zbir po svojoj prirodi varijabla redukovane varijanse i stoga očekivano manjeg kapaciteta da sa drugim varijablama sa kojima su skorovi prihvatanja i neprihvatanja u vezi bude u korelaciji.

Tabela 28. *Pol učenika, nivo nasilja u odeljenju, stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju, sociometrijski status i opšti uspeh učenika – Hijerarhijska linearna regresija*

Redni broj koraka	R	R ²	Promena R ² u odnosu na prethodni korak	Promena F u odnosu na prethodni korak	Statistička značajnost promene F statistika u odnosu na prethodni korak
1	0,184a	0,034	0,034	27,867	<0,001
2	0,338b	0,114	0,080	72,258	<0,001

3	0,405c	0,164	0,049	7,782	<0,001
4	0,497d	0,247	0,084	43,869	<0,001
5	0,503e	0,253	0,005	5,620	0,018
Redni broj koraka	Prediktor	Beta	p	r	Parcijalna r
1	Nasilje na nivou odeljenja	-0,184	<0,001	-0,184	-0,184
2	Nasilje na nivou odeljenja	-0,152	<0,001	-0,184	-0,158
	Pol učenika	0,285	<0,001	0,302	0,288
3	Nasilje na nivou odeljenja	-0,111	0,001	-0,184	-0,115
	Pol učenika	0,238	<0,001	0,302	0,241
	Nasilnik	-0,071	0,107	-0,224	-0,057
	Asistent	-0,135	0,002	-0,233	-0,110
	Podstrekač	0,061	0,135	-0,143	0,053
	Autsajder	0,066	0,045	0,070	0,071
	Branilac	0,128	<0,001	0,219	0,132
	Žrtva	0,017	0,607	-0,003	0,018
4	Nasilje na nivou odeljenja	-0,123	<0,001	-0,184	-0,134
	Pol učenika	0,218	<0,001	0,302	0,232
	Nasilnik	-0,032	0,449	-0,224	-0,027
	Asistent	-0,132	0,001	-0,233	-0,113
	Podstrekač	0,030	0,440	-0,143	0,028
	Autsajder	0,067	0,033	0,070	0,076

	Branilac	0,070	0,034	0,219	0,075
	Žrtva	0,072	0,024	-0,003	0,080
	Skor prihvatanja (P)	0,217	<0,001	0,314	0,203
	Skor neprihvatanja (N)	-0,129	0,001	-0,289	-0,123
5	Nasilje na nivou odeljenja	-0,124	<0,001	-0,184	-0,135
	Pol učenika	0,216	<0,001	0,302	0,232
	Nasilnik	-0,027	0,527	-0,224	-0,023
	Asistent	-0,135	0,001	-0,233	-0,116
	Podstrekač	0,036	0,354	-0,143	0,033
	Autsajder	0,072	0,021	0,070	0,082
	Branilac	0,080	0,016	0,219	0,086
	Žrtva	0,075	0,018	-0,003	0,084
	Skor prihvatanja (P)	0,220	<0,001	0,314	0,206
	Skor neprihvatanja (N)	-0,128	0,001	-0,289	-0,123
	Pol učenika X Autsajder	0,074	0,018	0,048	0,084

Zavisna varijabla u ovom postupku regresije je prosečna ocena.

Legenda:

Svi prediktori formata Varijabla X Varijabla – efekti interakcije između datih varijabli.

r – Korelacija nultog reda, Pirsonova

Parcijalno r – parcijalna korelacija – korelacija između datog prediktora i zavisne varijable kad se i iz jednog i iz

drugog odstrani pod linearnim modelom onaj deo varijanse koji im je zajednički sa ostalim prediktorima, ovde uključena kao pokazatelj nezavisnog doprinosa datog prediktora objašnjavanju varijanse zavisne varijable, odnosno nezavisnog doprinosa datog prediktora prediktivnoj moći modela.

R – koeficijent multiple korelacije – korelacija između regresione funkcije dobijene linearnim kombinovanjem prediktora iz modela korišćenjem prikazanih regresionih koeficijenata (beta) kao pondera i zavisne varijable.

R² – koeficijent multiple determinacije – proporcija varijanse koju dele regresiona funkcija i zavisna varijabla.

Iz prikazanih rezultata se može videti da su i pol učenika i nivo nasilja u odeljenju nezavisni prediktori opšteg uspeha. Kada se posmatra stepen prihvatanja različitih uloga u vršnjačkom nasilju, od tri nasilničke uloge (*nasilnik, asistent, podstrekač*) samo jedna je statistički značajan prediktor i to uloga *asistenta*. Ovo je uzrokovano time što stepen prihvatanja navedene tri uloge međusobno dosta jako korelira, a varijansa opšteg uspeha koju objašnjava svaka od ovih uloga je ista ona koju objašnjavaju ostale dve uloge. Zato je samo ona uloga koja ima najvišu korelaciju (nultog reda) sa opštim uspehom statistički značajan prediktor u regresionom modelu, dok ostale dve nisu, jer je varijansa opšteg uspeha koju bi oni objasnili već objašnjena stepenom prihvatanja uloge *asistenta*. Kada su u pitanju uloge *branioca* i *žrtve* interesantno je uočiti da kada se u model dodaju i *skorovi prihvatanja* i *neprihvatanja* koje je učenik dobio, doprinos uloge *branioca* modelu pada, dok uloga *žrtve* postaje statistički značajan prediktor. Drugim rečima, kada se iz opšteg uspeha isključi varijansa koja je objašnjena *skorovima prihvatanja* i *neprihvatanja* koje je učenik dobio, deo varijanse opšteg uspeha koji objašnjava stepen prihvatanja uloge *žrtve* postaje dovoljno veliki (ista količina varijanse u odnosu na sada manju ukupnu varijansu postaje veći udeo, pa je i parcijalna korelacija veća od korelacije nultog reda) da dostigne kritični nivo statističke značajnosti. Stepen prihvatanja uloge *autsajdera* u vršnjačkom nasilju se, takođe, pokazao kao statistički značajan prediktor. Skorovi prihvatanja i neprihvatanja koje je učenik dobio pokazuju, takođe, se kao posebni i statistički značajni prediktori opšteg uspeha, a isti je slučaj i sa efektom interakcije između pola i stepena prihvatanja uloge *autsajdera*.

7.3. Broj sociometrijskih izbora koje su učenici navodili

Kako se pokazalo da između učesnika u istraživanju postoje razlike u pogledu broja osoba koje su naveli na sociometrijskim pitanjima, a imajući u vidu da broj sociometrijskih izbora nije bio ograničen, provereno je da li je broj sociometrijskih izbora, pozitivnih i negativnih koje je osoba napravila (odnosno koliko je vršnjaka navela kada je trebalo da specifikuje s kim voli, odnosno s kim ne voli da se druži) povezan sa glavnim varijablama u istraživanju. Rezultati su prikazani u tabeli 29. U obzir je uzet ukupan broj imena koja je pojedinac naveo, iako su iz zakonskih razloga u obradu i dalju sociometrijsku analizu ušla samo imena onih učenika čiji su roditelji/staratelji dali pristanak za učešće u istraživanju.

Tabela 29. Korelacije broja pozitivnih i broja negativnih izbora koje je učenik na pravio na sociometrijskim pitanjima, prihvatanja uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha

Varijabla	Broj pozitivnih izbora	Broj negativnih izbora
Opšti uspeh	0,205**	0,054
Srpski	0,207**	0,059
Matematika	0,134**	0,008
Geografija	0,173**	0,038
Biologija	0,214**	0,046
Istorija	0,156**	0,026
Nasilnik	-0,078*	0,054
Asistent	-0,047	0,044
Podstrekač	-0,052	0,091**
Autsajder	-0,068	0,002
Branilac	0,225**	0,029
Žrtva	-0,131**	0,147**
Nivo nasilja u odeljenju	-0,129**	0,121**

Sve korelacije veće od 0,069 su statistički značajne bar na nivou 0,05.
 * - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Iz dobijenih rezultata se vidi da su bolji učenici (sa višim ocenama) težili da navode veći broj pozitivnih izbora, kao i oni koji u većoj meri prihvataju ulogu *branioca*. S druge strane, manji broj osoba s kojima vole da se druže su navodile *žrtve* i *nasilnici*, kao i generalno učenici iz odeljenja u kojima je nivo nasilja viši. Kada je u pitanju broj negativnih izbora, odnosno broj osoba za koje je učenik naveo da sa njima ne voli da se druži, veći broj učenika je na ovaj spisak stavljao osobe koje u većoj meri prihvataju ulogu *žrtve* i ulogu *podstrekača*. Takođe, broj osoba koje su učenici navodili je viši u odeljenjima u kojima je i nivo nasilja viši. Generalno, ovi rezultati pokazuju da ne samo pojedinci nego i broj osoba za koje učenik navodi da s njima voli odnosno ne voli da se druži može ukazivati na nivo nasilja u odeljenju koje učenik pohađa, kao i stepena u kome učenik prihvata različite uloge u vršnjačkom nasilju.

Kada se posmatra hipoteza broj 7 koja kaže da će učenici u odeljenjima u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno imati bolji školski uspeh, dobijeni rezultati snažno govore u prilog ove hipoteze. Veza nivoa nasilja u odeljenju i opšteg uspeha (a i uspeha iz odabranih predmeta, mada ti rezultati nisu prikazani) je negativna i statistički značajna i iznosi -0,184 kada se ova povezanost računa na nivou pojedinačnih učenika i kada se uzima u obzir njihov individualni opšti uspeh. Kada se podaci posmatraju na nivou odeljenja, dakle kada se ne razmatra uspeh pojedinačnog učenika već opšti uspeh svih učenika iz datog odeljenja, ova korelacija je znatno viša i iznosi - 0,430. Ovo jasno ukazuje da učenici u odeljenjima u kojima je nivo nasilja viši teže da imaju slabiji školski uspeh od učenika iz odeljenja u kojima je nivo školskog nasilja niži. Kada se posmatra nivo pojedinačnih škola, ova korelacija je još i viša i iznosi -0,748 između nivoa nasilja i školskog uspeha, te ide sve do -0,812 kada su u pitanju ocene iz matematike.

Takav nalaz prevashodno se može objasniti razlikama u pogledu odeljenskih normi koje među odeljenjima postoje (Kuppens at al., 2008; Salmivalli and Voeten, 2004). Odeljenske norme su se pokazale kao značajan faktor koji je povezan sa učestalošću nasilja na nivou odeljenja i u istraživanju koje su sprovedi Salmivali i Voeten (Salmivalli and Voeten, 2004), u kome je korišćen isti instrument (Participant roles questionnaire). Dakle, može se (uz izvesnu dozu opreznosti, zbog načina procene učestalosti nasilja na nivou odeljenja) zaključiti da nepovoljan odeljenski kontekst koji, između ostalih katarakteristika, odlikuju negativne odeljenske

norme može biti faktor koji povoljno utiče na učestalost nasilja na nivou odeljenja i nepovoljno utiče na školski uspeh učenika iz odeljenja.

8. POVEZANOST UČESTALOSTI VRŠNJAČKOG NASILJA NA NIVOU ŠKOLE I ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA

Korelacije između istih grupa varijabli sada su izračunate na nivou 11 škola iz kojih su učenici koji su učestvovali u istraživanju. Rezultati su izloženi u tabeli 30.

Tabela 30. *Korelacije školskog uspeha, uloga u vršnjačkom nasilju, nivoa nasilja u odeljenju, proporcije devojčica u odeljenju – Nivo odeljenja*

Uloga u vršnjačkom nasilju	Opšti uspeh	Srpski	Matematika	Geografija	Biologija	Istorija
Nasilnik	-0,747**	-0,622*	-0,856**	-0,499	-0,698*	-0,723*
Asistent	-0,782**	-0,377	-0,830**	-0,710*	-0,676*	-0,753**
Podstrekač	-0,578	-0,504	-0,611*	-0,440	-0,628*	-0,515
Autsajder	0,108	0,121	-0,153	0,349	-0,245	-0,159
Branilac	0,276	0,431	0,484	-0,066	0,367	0,266
Žrtva	-0,134	-0,450	-0,057	0,110	-0,207	-0,180
Proporcija devojčica u odeljenju	0,478	0,370	0,563	0,130	0,644*	0,511
Nivo nasilja u odeljenju	-0,748**	-0,541	-0,812**	-0,587	-0,720*	-0,703*

Zbog svega 11 entiteta u uzorku tek korelacije veće od 0,59 su statistički značajne bar na nivou 0,05.

* - korelacija značajna na nivou preko 0,05:
 ** - korelacija statistički značajna na nivou preko 0,01

Pozitivni i negativni izbori – prosečan broj pozitivnih odnosno negativnih izbora koje su dobili učenici u odeljenju

Rezultati govore u prilog hipoteze 7 – da učenici u školama u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno postižu viši školski uspeh. Nalazi našeg istraživanja pokazuju da su korelacije sa pokazateljima nasilja – tri nasilne uloge i nivoom nasilja u odeljenju još više kada se posmatra nivo škole. Korelacije dostižu izuzetno visokih -0,856 između prosečne ocene iz matematike u

školi i prosečnog stepena prihvatanja uloge nasilnika u školi. Ovo sve pokazuje da postoji veoma jaka veza između opšteg nivoa školskog uspeha u školi i nivoa nasilja u školi u smislu da učenici škola u kojima je prisutan viši nivo nasilja postižu slabije rezultate nego učenici škola gde je nivo nasilja niži. Visok nivo korelacija pokazuje da kada se porede škole viši nivo nasilja praktično potpuno proporcionalno prati niži školski uspeh odnosno slabije ocene.

Dakle, rezultati našeg istraživanja pokazuju da, ne samo da je nivo nasilja na nivou odeljenja u značajnoj meri povezan sa školskim uspehom učenika, već takva povezanost postoji i kada je reč o nivou škole. Uz svu opreznost, s obzirom na broj uključenih škola i način izračunavanja učestalosti nasilja na nivou odeljenja, možemo zaključiti da školski kontekst, koji karakteriše *negativna školska klima* (Barth et al., 2004; Beane, 2008; Benbenishty and Avi Astor, 2005; Holt and Keyes, 2008; Kasen et al., 2008; Konstantina and Piliou-Dimitris, 2010; McEvoy and Welker, 2000; Payne and Gottfredson, 2004; Rigby, 2002, 2003, 2007; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Stephenson and Smith, 2002), kao i *određene karakteristike školskog konteksta* (Barth et al., 2004; Ma, 2001; Payne and Gottfredson, 2004; Popadić, Plut i Pavlović, 2014; Stephenson and Smith, 2002), o kojima je bilo više reči u teorijskom delu, doprinose učestalosti vršnjačkog nasilja i školskom neuspehu učenika.

Moguće je da u školama u kojima se pokazalo da postoji povezanost između veće učestalosti nasilja i školskog neuspeha, takođe, postoje izvesni rizični faktori koji direktno ili indirektno doprinose obema pojavama. Da ponovimo, pregledom relevantne literature ustanovili smo da se kao takvi mogu izdvojiti sledeći faktori: *negativna školska klima, neadekvatne odeljenjske norme, autoritarni i ravnodušni vaspitni stil nastavnika, slab pritisak u u pogledu postizanja školskog uspeha, neadekvatni odnosi između učenika, slaba fokusiranost na školski uspeh*, itd.

9. MOGUĆNOSTI PREVENTIVNOG I INTERVENTNOG DELOVANJA U CILJU SMANJENJA VRŠNJAČKOG NASILJA U POSTOJEĆOJ ŠKOLSKOJ PRAKSI

S obzirom na to da se naš poslednji zadatak istraživanja odnosi na davanje obrazloženog predloga mera i aktivnosti koje se mogu primeniti na različitim nivoima delovanja škole smatrali smo da je, pre davanja predloga mera i aktivnosti koje se mogu primeniti u školama obuhvaćenim istraživanjem, svrsishodno radom obuhvatiti i sledeća tri segmenta: 1) ukazati na ono što je u našoj zemlji urađeno u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja, 2) izvršiti analizu postojećih Programa zaštite učenika od nasilja koji kao dokumenta postoje u školama koje smo obuhvatili istraživanjem, i 3) ukazati na mogućnosti primene odgovarajućih preventivnih i interventnih mera i aktivnosti na različitim ekološkim nivoima u okviru školskog konteksta.

9.1. Rad škole na smanjenju vršnjačkog nasilja u Srbiji – pravci razvoja i delovanja

Nastojaćemo da u okviru date celine u kratkim crtama ukažemo na osnovne pravce razvoja i delovanja u pogledu smanjenja vršnjačkog nasilja u školi koji su poslednjih godina prisutni u našoj zemlji. U tom pogledu možemo izdvojiti nekoliko pravaca: 1) istraživanja usmerena na utvrđivanje učestalosti i oblika nasilničkog ponašanja učenika, 2) donošenje odgovarajućih zakonskih propisa i podzakonskih akata, 3) razvijanje i pilotiranje praktičnih preventivnih i interventnih programa, 4) uključivanje policije u prevenciju nasilja u školama, 5) obuka zaposlenih itd.

Tokom proteklih godina u Srbiji je učinjeno dosta u pogledu rada škole na smanjenju vršnjačkog nasilja:

1) Izvršen je veliki broj istraživanja usmerenih na utvrđivanje učestalosti i oblika nasilničkog ponašanja učenika (na primer, Trifunović, 2006; Popadić, Plut, 2007; Tomonjić, Blagojević-Radovanović, Pavlović, 2010; Nedimović, 2011) koji su doprineli razvijanju odgovarajućih preventivnih i interventnih programa.

2) Uvedena je i određena zakonska i podzakonska regulativa kojom su propisane obaveze i pravci delovanja škola u cilju zaštite dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama. Pod tim se, prevashodno, misli na usvajanje odgovarajućih zakonskih i podzakonskih akata, kao i političkih dokumenata: *Zakona o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta (1997)*, *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i*

vaspitanja (2009), *Nacionalnog plana akcije za decu* (Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije, 2004), *Opšteg protokola za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (Vlada Republike Srbije, 2005), *Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2007), *Priručnika za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2009), *Pravilnika o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010), *Okvirnog akcionog plana za prevenciju nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2007). U navedenim dokumentima se rad na smanjenju nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece u obrazovno-vaspitnim ustanovama i stvaranje sigurne i podsticajne sredine za učenje i razvoj ističe kao važan zadatak škole.

U *Posebnom protokolu za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007) je predviđeno, a *Priručnikom za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2009) konkretnije definisano, da svaka ustanova na godišnjem nivou donosi Program zaštite dece od nasilja. Polazi se od onoga što je postignuto na nivou škole i analizira se postojeće stanje koje čini osnovu za dalje preventivno i interventno delovanje. Takav program pruža osnovu za planiranje i realizaciju preventivnih i interventnih aktivnosti, uspostavljanje jasnih pravila i načina postupanja u situacijama nasilja i pomaže u podizanju nivoa svesti i osetljivosti na nasilje (*Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2009). Program zaštite dece od nasilja treba da sadrži: 1) preventivne aktivnosti; 2) mere intervencije. Kada je reč o *preventivnim aktivnostima*, važno je istaći da one obuhvataju:

„- stalno stručno usavršavanje;

- postavljanje relevantnih vaspitnih ciljeva redovnoj nastavi/aktivnostima u vrtiću i vaspitnim radom u domovima učenika;

- raznovrsnu ponudu slobodnih i vannastavnih aktivnosti za strukturiranje slobodnog vremena učenika i dece;

- donošenje pravila ponašanja i njihovu doslednu primenu i formiranje zaštitne mreže;
- različite programe pomoći deci i učenicima u razvijanju prosocijalnih životnih veština ili prevazilaženju školskog neuspeha;
- aktivno učešće dece/učenika (participaciju) u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti;
- saradnju sa drugim institucijama sa ciljem ranog identifikovanja problema, potencijalnih poremećaja u ponašanju i drugih rizika za pojavu nasilja i pravovremene pomoći;
- saradnju sa roditeljima i lokalnom zajednicom sa ciljem angažovanja svih stručnih i institucionalnih kapaciteta za prevenciju nasilja i zaštitu dece (forumi roditelja, savetovanje, zajedničke akcije);
- aktiviranje školskog i rekreativnog sporta i stavljanje sportskih kapaciteta ustanova u funkciju zdravlja sve dece/učenika u lokalnoj zajednici (pokretanjem sportskih i rekreativnih manifestacija i takmičenja, igara bez granica, fer-plej turnira i sl.);
- pokretanje inicijative u lokalnoj zajednici za izmene zakona ili njihovo dosledno sprovođenje kako bi se smanjili negativni uticaji i rizici u okruženju, na primer: izmeštanje kafića i kladionica iz neposrednog okruženja ustanove; poštovanje uredbe o zabrani prodaje alkohola, duvana, pirotehničkih sredstava i psihoaktivnih supstanci maloletnim osobama i sl.”
(*Priručnika za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2009: 19).

Kao *specifični ciljevi prevencije nasilja* u vaspitno-obrazovnim institucijama navode se:

- „1. Stvaranje i negovanje klime prihvatanja, tolerancije i uvažavanja.
2. Uključivanje svih interesnih grupa (deca, učenici, nastavnici, stručni saradnici, administrativno i pomoćno osoblje, direktori, roditelji, staratelji, lokalna zajednica) u donošenje i razvijanje programa prevencije.
3. Podizanje nivoa svesti i povećanje osetljivosti svih uključenih u život i rad ustanove za prepoznavanje nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.

4. Definisanje procedura i postupaka za zaštitu od nasilja i reagovanja u situacijama nasilja.
5. Informisanje svih uključenih u život i rad ustanove o procedurama i postupcima za zaštitu od nasilja i reagovanje u situacijama nasilja.
6. Unapređivanje kompetencija nastavnog i vannastavnog osoblja, dece, učenika, roditelja, staratelja i lokalne zajednice za uočavanje i rešavanje problema nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.“ (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007: 6).

U cilju prevencije i intervencije ustanovljena je obaveza da svaka ustanova formira *Tim za zaštitu dece/učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja*. Članove takvog tima imenuje direktor ustanove, a broj članova tima i sastav zavisi od specifičnosti ustanove. Kada je reč o *najvažnijim zadacima* koje ima, mogu se izdvojiti sledeće: pripremanje program zaštite, informisanje uključenih aktera o planiranim aktivnostima i mogućnostima traženja podrške i pomoći od tima, učešće u obukama i projektima za razvijanje kompetencija potrebnih za prevenciju nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, itd.⁹

3) Takođe, primenjen je određeni broj preventivnih i interventnih programa. Najobimniji od njih je program „Škola bez nasilja“ koji se primenjuje od školske 2005/2006. godine. Njegovoj realizaciji se do danas priključio veliki broj škola. Trenutno se sprovodi u više od 273 škole (<http://www.sbn.rs/o-skoli-bez-nasilja/o-programu-4046>). Program je namenjen deci školskog uzrasta, a realizuje se na nivou čitave škole uz uključivanje dece, nastavnika i svih zaposlenih u školi, kao i roditelja. Suština navedenog programa ogleda se u celoškolskom pristupu prevenciji nasilja koji se zasniva na uvođenju čitavog niza mera koje se realizuju na različitim nivoima vaspitnog delovanja na učenike (na nivou škole, na nivou odeljenja, na vršnjačkom nivou, na individualnom nivou, nivou lokalne zajednice). Sprovodi se u saradnji čitavog niza institucija¹⁰. Primena navedenog programa nije vremenski ograničena.

⁹ Više o tome u *Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010.

¹⁰ Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja uz stručnu i finansijsku podršku UNICEF-a, Ministarstva zdravlja, Ministarstva rada, zapošljavanja i socijalne politike, Ministarstva unutrašnjih poslova, Ministarstva omladine i sporta, Saveta za prava deteta Vlade Republike Srbije i Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Pored toga, primenjen je još jedan sličan preventivni program pod nazivom „Učionica dobre volje – školski program za konstruktivno rešavanje sukoba“. Program se realizuje kroz radionice koje učitelji, nastavnici, stručni saradnici i drugi realizuju sa decom osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta. Kao važan cilj svake radionice ističe se da se teži ka tome „...da se razvije grupna kohezivnost, pozitivna klima u grupi i međusobno uvažavanje, da se stvori osećanje prijatnosti i pripadanja, da se podstiče uključenost i bolja prihvaćenost jedinke, ali i njena socijalna odgovornost i slično“ (Janković, Kovač-Cerović, 2002: 50). Radionice u okviru ovog programa su osmišljene tako da mogu da se realizuju sa čitavim odeljenjem u toku vremenskog perioda od dva časa, pri čemu se savetuje da se realizaciju jednom nedeljno.

4) U nastojanja da se smanji učestalost vršnjačkog nasilja u Srbiji uključeno je i Ministarstvo unutrašnjih poslova, koje učestvuje u realizaciji niza projekata. Jedan takav projekat je i onaj pod nazivom „Školski policajac“, koji ima za cilj podizanje nivoa bezbednosti učenika u školama. Školski policajci su raspoređeni u školama u kojima je bezbednost učenika ugrožena više nego što je to uobičajeno i u kojima se dešavaju učestaliji i teži incidenti. Od školskog policajca se očekuje: da je neposredno prisutan na području škole, da motri na potencijalno rizične situacije, da prepoznaje i otkriva rizična ponašanja, da inicira preduzimanje mera prema izvršiocima, itd. Takođe, školski policajac može učestvovati u radu Tima za zaštitu dece/učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.

5) U Srbiji je dosta učinjeno i u pogledu stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju. U okviru *Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika*, pod okriljem Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, nastavnicima su već tokom niza godina dostupni brojni akreditovani seminari kojima se, između ostalog, podižu njihove kompetencije za vaspitni rad, a u pravcu prevencije nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja i diskriminacije. Najveći broj programa namenjenih stručnom usavršavanju nastavnika u oblastima prevencije nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i prevencije diskriminacije u aktuelnom katalogu za školsku 2014/15 i 2015/16 godinu usmeren je na razvoj kompetencija nastavnika za podršku razvoju ličnosti učenika, kao i kompetencija nastavnika za komunikaciju i saradnju (<http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=18#kompetencije>).

Iako iz izloženog možemo da zaključimo da je dosta toga prethodnih godina preduzeto u našoj zemlji u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja, moramo naglasiti da sve to nije nužno i

dovoljno. Da bi preventivno i interventno delovanje porodice, škole i društva u celini bilo uspešno potrebno je dosta upornosti i strpljenja. Sistemsko prepoznavanje vršnjačkog nasilja kao problema koji zahteva donošenje niza pravnih dokumenata, sprovođenje brojnih istraživanja, primena odgovarajućih preventivnih i interventnih programa, uključivanje nadležnih ministarstava i stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju predstavljaju nužne, ali ne i dovoljne uslove za postizanje značajnijih pozitivnih efekata. Zapravo, rad na smanjenju vršnjačkog nasilja predstavlja dugotrajan i sistematski proces koji zahteva istinsku posvećenost ključnih aktera užeg i šireg socijalnog sveta deteta, kao i njihovu blisku i intenzivnu saradnju. Bez saradnje i koordinisanog delovanja ključnih aktera ne mogu se očekivati ozbiljniji pomaci u navedenoj delatnosti.

9.2. Analiza Programa zaštite učenika od nasilja u osnovnim školama

U okviru date celine nastojaćemo da kroz analizu postojećih Programa zaštite učenika od nasilja iz svih 11 škola uočimo koje su to mere i aktivnosti koje su predviđene, tj. eksplicitno navedene u datim programima. Takva analiza predstavlja polaznu osnovu za davanje predloga preventivnih mera i aktivnosti koje škole mogu pridodati postojećim merama i aktivnostima (o kojima će biti više reči u okviru naredne celine rada). Međutim, kako je reč o analizi samo onoga što je navedeno u datim Programima, takva analiza može nam samo pokazati koje od navedenih mera su u analiziranim Programima najviše i najmanje zastupljene. Zbog toga ne možemo sa sigurnošću tvrditi da se neke druge („manje vidljive”, indirektne) mere i aktivnosti, takođe, ne primenjuju u obuhvaćenim školama – imajući u vidu postojeću zakonsku i podzakonsku regulativu u datoj oblasti. Moguće je da se u datim školama u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja primenjuju i druge mere, samo što te mere nisu tako eksplicitno navedene u Programima, odnosno takve mere mogu biti date u okviru drugih školskih dokumenata koje nismo obuhvatili analizom (videti Šaljić, 2014).

Ono što se moglo prvo primetiti kada se pristupilo analizi postojećih Programa zaštite učenika od nasilja jeste da se oni međusobno značajno razlikuju u pogledu kvantiteta: u nekim od Programa postoji samo tabelarno dat popis predviđenih mera, dok u nekim Programima takvim tabelama prethode obimnija tekstualna objašnjenja. Primera radi, broj stranica dokumentacije koju smo analizirali kretao se od 4. do 64. stranice u zavisnosti od škole (prosečan broj stranica je 6-7). Da li takav pristup izradi Programa zaštite učenika od nasilja može, takođe, ukazivati na značaj koji škola pridaje navedenom problemu, ne bi bilo opravdano niti bismo mogli sa sigurnošću da tvrdimo. Ono što zasigurno možemo da konstatujemo jeste da u pogledu obima navedenog dokumenta postoji značajna nesrazmera među školama.

U tabelama koje slede ukazaćemo na mere koje su planirane Programima koje smo analizirali. Imali smo, pritom, u vidu dva osnovna kriterijuma: nivo na kome se mere i aktivnosti primenjuju (nivo škole, odeljenja, vršnjački nivo i individualni nivo) i ključne aktere (kome su namenjene navedene mere/aktivnosti). Tabela 31. odnosi se na mere i aktivnosti koje se primenjuju na nivou škole, a namenjene su svim akterima školskog života – školskom osoblju, učenicima i roditeljima/starateljima učenika.

Tabela 31. *Mere i aktivnosti na nivou škole namenjene svim akterima školskog života (zaposlenima, učenicima i roditeljima/starateljima)*

Planirana mera/aktivnost	Frekvencija
jedinstveno određenje nasilja i vrsta nasilničkog ponašanja	6
promena školske klime	4
procena postojećeg stanja (sprovođenje istraživanja)	9
izrada godišnjeg Programa zaštite učenika od nasilja	5
postojanje definisane procedure donošenja odluka o merama koje će se primeniti u pojedinačnim slučajevima	7
informisanje interesnih strana o problemu nasilja, saznanjima i planiranim merama i aktivnostima	10
preuređenje školskog okruženja	3

Može se uočiti da je kao najzastupljenija mera prisutno informisanje školskog osoblja, učenika i roditeljima o problemu nasilja, o saznanjima vezanim za zastupljenost problema nasilja u konkretnoj školi, kao i o preventivnim i interventnim merama čija se primena planira (10), dok je druga po zastupljenosti mera koja se odnosi na procenu postojećeg stanja putem sprovođenja istraživanja (9). Po učestalosti zatim slede: postojanje definisane procedure donošenja odluka o merama koje će se primeniti u pojedinačnim slučajevima (7), postojanje jedinstvenog određenja nasilja i vrsta nasilničkog ponašanja (6), izrada godišnjeg Programa zaštite učenika od nasilja (5), potreba promene školske klime (4) i preuređenje školskog okruženja (3). Kada je reč o jedinstvenom određenju nasilja, u Programima u kojima je zastupljena ova mera, navodi se definicija nasilja i određenje vrsta nasilja koje je dato u okviru *Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007). Izrada godišnjeg Programa zaštite učenika od nasilja eksplicitno je navedena u 5 programa i najčešće se realizuje početnom školske godine (u septembru mesecu). Preuređenje školskog okruženja putem organizovanja akcija planirano je u samo 3 škole, što je ujedno i najmanje zastupljena mera na nivou škole.

Mere i aktivnosti koje su namenjene školskom osoblju, a realizuju se na nivou škole prikazane su u tabeli 32.

Tabela 32. *Mere i aktivnosti na nivou škole namenjene zaposlenima*

Planirana mera/aktivnost	Frekvencija
beleženje situacija nasilja, kao i postignutog napretka kod učenika nakon preduzimanja određenih mera (izrada evidencionih formulara, analiza sadržaja dokumentacije kao vid evaluacije uspeha primenjenih mera i sl.)	7
redovni sastanci Tima za zaštitu učenika od nasilja	4
saradnja sa ustanovama lokalne i šire društvene zajednice (razmena informacija, predlaganje i pokretanje akcija u lokalnoj zajednici, saradnja sa medijima i sl.)	8
stručno usavršavanje zaposlenih	6
evaluacija uspeha primenjenih mera uz njihovo revidiranje na osnovu rezultata	7
godišnje revidiranje članstva u Timu	1

Iz date tabele se može uočiti da je najzastupljenija mera saradnja sa ustanovama lokalne i šire društvene zajednice (8). U navedenu kategoriju smo svrstali veliki broj raznorodnih aktivnosti, poput sledećih: razmene informacija sa relevantnim institucijama lokalne zajednice (centrom za socijalni rad, policijom, domom zdravlja, bolnicom i sl.), iniciranje akcija u lokalnoj zajednici koje imaju za cilj prevenciju nasilja, saradnju sa medijima, posete predstavnika odgovarajućih institucija lokalne zajednice školi i održavanje predavanja za učenike, roditelje, nastavnike, saradnju sa medijima i sl. Kao podjednako zastupljene prisutne su sledeće dve mere: vođenje zabeleški o situacijama nasilja, kao i postignutog napretka kod učenika nakon preduzimanja mera (7) i evaluacija uspeha primenjenih mera uz njihovo revidiranje na osnovu rezultata (7). U kategoriju beleženja situacija nasilja svrstali smo sledeće aktivnosti: izradu evidencionih formulara, analizu sadržaja dokumentacije kao vid evaluacije uspeha primenjenih mera i sl. Stručno usavršavanje zaposlenih je kao eksplicitno navedena mera prisutno u 6 programa, sastanci Tima za zaštitu učenika od nasilja u 4, dok je godišnje revidiranje članstva u Timu navedeno samo u jednom od programa koje smo analizirali i planirano je za početak školske godine (za septembar mesec, kao obaveza direktora).

Tabela 33. odnosi se na mere i aktivnosti koje se primenjuju na nivou škole, a namenjene su svim učenicima.

Tabela 33. *Mere i aktivnosti na nivou škole namenjene svim učenicima*

Planirana mera/aktivnost	Frekvencija
donošenje pravila ponašanja, kontinuirano podsećanje učenika na njih, kao i njihovo revidiranje	8
obuka svih učenika u pogledu razvoja socijalnih veština	3
obuka učenika za preventivno delovanje	5
savetodavni rad sa svim učenicima	1
raznovrsna ponuda vannastavnih aktivnosti	9
pojačan nadzor odraslih	8
strukturiranje slobodnog vremena učenika	1
povećanje bezbednosti školskog okruženja	5
podsticanje učenika da obaveštavaju odrasle o nasilju	1

Kao najzastupljenija mera izdvaja se široka ponuda vannastavnih aktivnosti, najčešće putem organizovanja raznovrsne ponude slobodnih aktivnosti (9). Sledeće mere su podjednako zastupljene: donošenje pravila ponašanja, kontinuirano podsećanje učenika na njih, kao i njihovo revidiranje (8) i pojačan nadzor odraslih (8), kao i obuka učenika za preventivno delovanje (5) i povećanje bezbednosti školskog okruženja (5). Obuka svih učenika u pogledu razvoja socijalnih veština je kao mera navedena u samo 3 Programa, dok su kao najmanje eksplicitno navedene mere podsticanje učenika da se obrate odraslima za pomoć (1), strukturiranje slobodnog vremena učenika (1) i savetodavni rad sa svim učenicima (1).

Tabela 34. se odnosi na mere i aktivnosti koje su namenjene roditeljima. U tom pogledu izdvajaju se samo dve kategorije: participacija roditelja u planiranju aktivnosti i mera prevencije (6) (prevažodno kroz članstvo u Savetu roditelja) i edukacija svih roditelja u pogledu problema nasilja i mogućnosti njegove prevencije (4).

Tabela 34. *Mere i aktivnosti na nivou škole namenjene roditeljima*

Planirana mera/aktivnost	Frekvencija
participacija roditelja u planiranju aktivnosti i mera prevencije	6
edukacija roditelja	4

Tabela 35. odnosi se na mere na odeljenskom nivou čija je primena predviđena Programom. Kao gotovo podjednako zastupljene mere/aktivnosti izdvajaju se: organizovanje školskih priredbi, pozorišnih predstava, tribina, sportskih takmičenja i sl. na temu nasilja (9) i primena raznovrsnih oblika nastavnog rada u cilju smanjenja nasilja (radioničarskog rada, radioničarskih aktivnosti, grupnog rada, rada u parovima i sl.) (8). Obrada teme nasilja kroz njeno povezivanje sa planiranim nastavnim sadržajima (bilo putem tematskog planiranja ili ne) navedeno je u 3 programa, dok je donošenje odeljenskih pravila ponašanja eksplicitno navedeno u samo 2 programa.

Tabela 35. *Mere i aktivnosti na odeljenskom nivou*

Planirana mera/aktivnost	Frekvencija
donošenje odeljenskih pravila ponašanja	2
obrada teme nasilja kroz povezivanje sa planiranim nastavnim sadržajima	3
primena raznovrsnih oblika nastavnog rada u cilju smanjenja nasilja	8
organizovanje školskih priredbi, tribina, sportskih takmičenja i sl. na temu nasilja	9

Kada je reč o merama koje se primenjuju na vršnjačkom nivou, zastupljenost pojedinih mera i aktivnosti prikazana je u tabeli 36. U tom pogledu izdvojile su se dve kategorije: participacija učenika u donošenju i primeni preventivnih mera i aktivnosti (11) i praksa vršnjačke medijacije i nenasilnog rešavanja konflikata (6). Kada je reč o participaciji učenika u donošenju i primeni preventivnih mera i aktivnosti (meri koja je eksplicitno navedena u svim Programima koje smo analizirali), reč je o učešću učenika u procesu odlučivanja prevashodno kroz rad učeničkih udruženja – Učeničkog parlamenta i Vršnjačkog tima (za borbu protiv nasilja).

Tabela 36. *Mere i aktivnosti na vršnjačkom nivou*

Planirana mera/aktivnost	Frekvencija
vršnjačka medijacija i nenasilno rešavanje konflikata	6
participacija učenika u donošenju i primeni preventivnih mera i aktivnosti	11

Mere na individualnom nivou čija je primena predviđena Programom date su u tabeli 37. Najzastupljenija mera je, svakako, savetodavni rad sa učenicima direktno uključenim u nasilje

(nasilnicima i/ili žrtvama) (9), što se i moglo očekivati. Saradnja sa roditeljima dece direktno uključene u nasilje, koja se odvija kroz savetodavni rad, razmenu informacija, putem zajedničkih dogovora oko mera i sl., navedena je u 6 programa. Funkcionalna procena ponašanja prisutna je u 5 programa, dok su obuka nasilnih i viktimiziranih učenika u pogledu razvoja socijalnih veština (1), vođenje dnevnika od strane žrtve (1) i nadoknada štete žrtvama (1) mere koje su najmanje zastupljene.

Tabela 37. *Mere i aktivnosti na individualnom nivou*

Planirana mera/aktivnost	Frekvencija
funkcionalna procena ponašanja	5
savetodavni rad sa učenicima direktno uključenim u nasilje (nasilnicima i/ili žrtvama)	9
saradnja sa roditeljima dece direktno uključene u nasilje (savetodavni rad, razmena informacija, zajednički dogovor oko mera i sl.)	6
obuka nasilnih i viktimiziranih učenika u pogledu razvoja socijalnih veština	1
restitucija (nadoknada štete)	1
vođenje dnevnika	1

Da sumiramo, analiza 11 Programa zaštite učenika od nasilja pokazala je da su u njima mahom zastupljene slične ili iste mere i aktivnosti. Samo je par izuzetaka u tom pogledu (tabele 32, 33 i 37.). Kako smo analizirali samo Programe zaštite učenika od nasilja, ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo da su u njima navedene baš sve mere i aktivnosti koje se u školama primenjuju. Moguće je da su u drugim školskim dokumentima koje nismo analizirali sadržane određene preventivne i interventne mere i aktivnosti kojih u datim Programima nema. Zbog toga što nemamo potpuni uvid u mere i aktivnosti koje se primenjuju u školama u kojima je istraživanje rađeno, u okviru poslednje celine našeg rada ćemo nastojati da navedemo i obrazložimo čitav niz mera i aktivnosti koje se mogu primenjivati na svakom od ekoloških nivoa u okviru školskog konteksta, mere i aktivnosti oko kojih postoji saglasnost relevantnih autora koji se bave problemom nasilja i mogućnostima njegove prevencije i intervencije. Smatramo da takav obrazloženi predlog mera i aktivnosti može biti od značajne praktične koristi školama, jer može predstavljati „listu” ponuđenih mera i aktivnosti od kojih svaka od škola obuhvaćenih

istraživanjem može izabrati i primeniti one koje su u skladu sa njenim kontekstualnim specifičnostima i uočenim potrebama. Neke od mera i aktivnosti koje ćemo obrazložiti su već prisutne u našoj sredini, jer su propisane postojećom zakonskom i podzakonskom regulativom u datoj oblasti, dok je o primeni drugih nužno da škole samostalno donesu odluku koja će se zasnivati na proceni konkretnog stanja i potreba koje u njima postoje, a koje mi zbog prirode našeg istraživanja nismo bili u mogućnosti sveobuhvatno i dovoljno objektivno da sagledano.

9.3. Mogućnosti primene odgovarajućih preventivnih i interventnih mera i aktivnosti na različitim ekološkim nivoima u okviru školskog konteksta

Škola, kao vaspitno-obrazovna institucija u kojoj deca provode značajniji deo svog vremena, pruža brojne mogućnosti za delovanje u oblasti prevencije vršnjačkog nasilja i predupređivanje školskog neuspeha učenika. S obzirom na to da su nasilje i školski neuspeh dve međusobno isprepletane pojave, smatra se da preventivne i interventne strategije usmerene na jednu od ovih pojava najčešće imaju indirektni, pozitivni efekat na ovu drugu. Stoga ćemo nastojati da u tekstu koji sledi ukažemo na čitav niz mera i aktivnosti koje se mogu primeniti u školskom kontekstu u cilju stvaranja optimalnijih uslova za nesmetano realizovanje vaspitno-obrazovnog rada i postizanje pozitivnih efekata takvog rada po sve učenike, a ne samo one direktno uključene u nasilje u ulogama nasilnika i žrtve. Mere i aktivnosti koje ćemo obrazložiti predstavljemo s obzirom na nivo na kome se primenjuju: nivo čitave škole, nivo odeljenja, vršnjački i individualni nivo.

9.3.1. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na nivou škole

Kada govorimo o merama i aktivnostima koje se mogu primenjivati na nivou čitave škole, reč je o merama koje uglavnom imaju preventivni, retko interventni karakter. Na nivou škole može se primeniti niz mera i aktivnosti namenjenih čitavoj učeničkoj populaciji ili većem delu učeničke populacije. Kao takve mogu se izdvojiti: promena školske klime, donošenje Programa za borbu protiv nasilja, formiranje Tima za zaštitu učenika od nasilja, podsticanje učenika da prijavljuju nasilje, povećanje bezbednosti školskog okruženja, beleženje situacija nasilja, isticanje značaja postizanja školskog uspeha, saradnja sa roditeljima, saradnja sa lokalnom zajednicom i sl.

a) Promena školske klime

Kao važna i osnovna komponenta prevencije i intervencije protiv nasilja izdvaja se promena školske klime, koja se prevashodno zasniva na *promeni norme prema nasilju* u smislu njegovog doživljavanja kao neprihvatljivog oblika ponašanja, kao i stvaranju povoljnog i podsticajnog okruženja za razvoj i učenje, okruženja koje se zasniva na podršci, razumevanju, toleranciji i brizi za dobrobit svakog pojedinca (Cowie and Jennifer, 2008; Crothers and Kolbert,

2008; Dresler-Hawke and Whitehead, 2009; Elliott, 2002a, 2002e; Eisenbraun, 2007; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Greene, 2003; Kerres Malecki and Kilpatrick Demaray, 2008; Lee, 2004; O'Moore and Minton, 2004; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Twemlow and Sacco, 2008; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008). Učenici treba da shvate da nasilničko ponašanje nije nešto što je pozitivno i prihvatljivo, da ne mogu biti puki posmatrači situacija nasilja i da svako ima odgovornost da zaustavi takvu vrstu ponašanja. Naša analiza je pokazala da je u Programima 4 škole promena školske klime eksplicitno navedena kao mera usmerena ka smanjenju vršnjačkog nasilja.

Stvaranje školske klime koja se zasniva na normi neodobravanja nasilničkog ponašanja može doprineti tome da se na takvo ponašanje više ne gleda kao na nešto poželjno i cenjeno, što će dovesti do promene stava i kod posmatrača koji u situacijama kada se nasilje javi neće ignorisati takvo ponašanje ili pružati podršku nasilniku, već će se ponašati na prosocijalnije načine (Stephenson and Smith, 2002).

Neophodna su dva inicijalna koraka da bi se podstakla potrebna promena socijalne klime u školi u kojoj će se nasilničko ponašanje smatrati neprihvatljivim. Prvo, svi akteri treba da dođu do *jedinstvenog određenja šta se podrazumeva pod nasiljem*, da shvate *dinamiku takvog ponašanja i uticaj* koji ono ima na učenike (tzv. *podizanje svesti o problemu nasilja*), ali i da se *upoznaju sa načinima prevencije i intervencije*, kako bi se kasnije došlo do dogovora o merama koje će se preduzeti u konkretnoj školi (Cowie and Jennifer, 2008; Field, 2007; Greene, 2003; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2002, 2003, 2007; Sharp and Thompson, 1994b). To se može postići putem odgovarajućih edukacija za školsko osoblje u koje je potrebno uključiti stručnjake iz odgovarajućih naučnih oblasti, ali su i kasnija podrška, dodatna obuka, stručno usavršavanje, pomoć u primeni, evaluaciji i modifikovanju primenjenih mera i aktivnosti, takođe, neophodne. Naša analiza postojećih Programa zaštite učenika od nasilja je pokazala da su navedene komponente u njima u značajnoj meri zastupljene.

Veoma važan drugi inicijalni korak u nastojanju škole da se vršnjačko nasilje smanji jeste *osveščivanje da taj problem postoji u konkretnoj školi* (Cowie and Jennifer, 2008; Field, 2007; Mellor, 2002; Rigby, 2002, 2007; Sharp and Thompson, 1994b; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Školsko osoblje najčešće nije svesno učestalosti navedenog problema, te može smatrati da

u školi nema nasilja, da su eventualno prisutni pojedini izolovani slučajevi i da ne treba preduzimati neke posebne mere po pitanju prevencije i intervencije.

Prihvatanju činjenice da je vršnjačko nasilje problem koji je sa izvesnom učestalošću i ozbiljnošću prisutan i u njihovoj školi (bilo da se u njoj već primenjuju odgovarajuće preventivne i interventne mere ili ne) doprinosi utvrđivanje postojećeg stanja putem *realizacije empirijskog istraživanja*, što predstavlja drugi inicijalni korak. Takvo istraživanje bi trebalo da ima za cilj da se uoče učestalost, priroda nasilja i lokacije u školi na kojima se ono najčešće javlja (Besag, 2006a; Cowie and Jennifer, 2008; Elliott, 2002e; Field, 2007; Greene, 2003; Lee, 2004; Mellor, 2002; Rigby, 2002, 2003, 2007; Colvin et al., 1998; Crothers and Kolbert, 2008; Sharp and Thompson, 1994b; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Neophodno je realno sagledavanje učestalosti i ozbiljnosti problema vršnjačkog nasilja od strane nastavnika i drugih zaposlenih u školi. Ali, pored utvrđivanja učestalosti nasilja, potrebno je uočiti i *faktore* koji doprinose pojavi i održavanju nasilničkog ponašanja i viktimizacije učenika. Kada se uoče takvi faktori, mogu se osmisliti i primeniti odgovarajuće preventivne i interventne mere i aktivnosti. Deo takvog istraživanja može biti i procena stavova svih ključnih aktera u školi o problemima nasilja i mogućnostima njegovog smanjivanja, kao vid procene postojeće školske norme prema nasilju (Rigby, 2007).

Sa podacima prikupljenim tokom realizacije istraživanja treba *upoznati sve zainteresovane aktere*. Rezultati istraživanja, naročito ako je reč o informacijama prikupljenim putem primene intervju sa učenicima u pogledu negativnih posledica koje nasilje ima po njih, mogu biti veoma ubedljivi u obezbeđivanju podrške za usvajanje Programa zaštite učenika od nasilja na nivou škole. Ovakva istraživanja mogu se koristiti i za identifikaciju lokacija u školi na kojima je nasilje posebno rasprostranjeno.

U prilog potrebe promene školske klime i promene odeljenskih normi kojima se odobrava nasilje, kao važnih strategija smanjenja nasilja, govore i rezultati našeg empirijskog istraživanja u kome se pokazalo da je korelacija između školskog neuspeha i učestalosti nasilja na nivou odeljenja, ali i na nivou škole, izuzetno visoka, u smislu da je ustanovljeno da je u onim odeljenjima/školama u kojima je, generalno posmatrano, utvrđena veća učestalost vršnjačkog nasilja istovremeno zastupljen i slabiji školski uspeh. Naša kvalitativna analiza postojećih Programa zaštite učenika od nasilja je pokazala da je sprovođenje empirijskog istraživanja planirano u gotovo svim programima koje smo analizirali (u 9 od 11 programa).

b) Donošenje programa ustanove za borbu protiv nasilja

Veliki broj autora ukazuje na *važnost donošenja Programa zaštite učenika od nasilja i jasnih i nedvosmislenih pravila ponašanja* na nivou škole, programa i pravila koji će biti prilagođeni potrebama konkretnog školskog konteksta (npr. Cowie and Jennifer, 2008; Cowie and Sharp, 1994a; Crothers and Kolbert, 2008; Eisenbraun, 2007; Elliott, 2002e; Field, 2007; Frost, 2002; Greene, 2003; Laracuenta and Denmark, 2005; Lee, 2004; Mellor, 2002; Migliore, 2003; O'Moore, 2002; O'Moore and Minton, 2004; Osher et al., 2007; Rigby, 2003, 2007; Sharp and Thompson, 1994a, 1994b; Smith, Ananiadou and Cowie, 2003; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008). Celoškolski program zaštite učenika od nasilja predstavlja pisani dokument kojim se definišu ciljevi škole u pogledu nasilničkog ponašanja i navodi niz strategija koje treba primeniti kako bi se ti ciljevi postigli (Laracuenta and Denmark, 2005; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Smith, Ananiadou and Cowie, 2003). Takvi programi protiv nasilja bi trebalo da sadrže strategije prevencije i strategije intervencije. Kao što smo naveli, donošenje takvog programa na nivou institucije, programa koji treba da sadrži preventivne i interventne strategije je u našoj zemlji regulisano postojećim zakonskim propisima (videti *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013).

Kao *ključne karakteristike* o kojima treba voditi računa prilikom donošenja programa protiv nasilja mogu se izdvojiti sledeće: a) potrebno je da se njegova primena zasniva na postojećim znanjima i veštinama nastavnika, b) trebalo bi da ga nastavnici dožive kao nešto što im olakšava posao, a ne nešto što zahteva dodatni napor, c) njegova primena treba da dovede do uočljivih promena na nivou odeljenja, i d) naglasak u takvom programu treba da bude na poboljšanju vaspitno-obrazovnih aktivnosti i socijalnih odnosa, a ne na povinovanju nečemu što je spolja nametnuto (Galloway and Roland, 2004).

Kao *osnovne komponente* koje takav pisani dokument treba da sadrži Tomson, Arora i Šarp (Thompson, Arora and Sharp, 2002: 97-98) navode sledeće: „1) ciljeve škole u pogledu rešavanju problema nasilja među mladima i podsticanja kooperativnih oblika ponašanja; 2) jasnu definiciju ponašanja koja se smatraju nasiljem; 3) detaljna uputstva u pogledu preventivnih mera koje će smanjiti verovatnoću nasilničkog ponašanja prema drugima, uključujući i sistem nagrađivanja za primereno ponašanje; 4) strategije za podsticanje učenika da prijave školskom osoblju ukoliko su oni ili njihovi prijatelji doživeli viktimizaciju; 5) jasne smernice za neposredne i dugoročne akcije ako se nasilje dogodi; 6) jasne smernice za delovanje ukoliko se

nasilje koje uključuje iste učenike ponovo desi; 7) procedure za praćenje efekata primene školskih pravila ponašanja i za njihovo revidiranje; 8) implikacije školskih pravila ponašanja vezane za ponašanje školskog osoblja, učenika i roditelja.” Rigbi (Rigby, 2002, 2003, 2007) navodi slične komponente takvih programa protiv nasilja: 1) stanovište škole u pogledu nasilja, 2) sažetu definiciju nasilja, sa primerima takvog ponašanja, 3) prava deteta u pogledu nasilja, 4) odgovornosti dece koja su svedoci situacija nasilja, 5) mere koje će biti preduzete u školi, 6) obavezivanje na sprovođenje evaluacije školskih pravila ponašanja u pogledu efekata njihove primene. Postojanje navedenih komponenata u Programu zaštite učenika od nasilja koji svaka škola treba da donese kod nas propisano je važećom zakonskom i podzakonskom regulativom, ali je analiza postojećih Programa pokazala da nisu sve navedene komponente u njima prisutne, niti podjednako zastupljene.

Prilikom formulisanja *školskih pravila ponašanja* treba voditi računa o sledećem: 1) potrebno je da takva pravila budu razumljiva onima kojima su namenjena, 2) potrebno je ključna pravila istaći na vidljivom mestu u školi, 3) preporučljivo je da se odabere manji broj ključnih pravila (pet do sedam), 4) potrebno je dati obrazloženje zašto je neko pravilo doneto, 5) preporučljivo je da ona budu formulisana u pozitivnim a ne negativnim terminima, 6) potrebno je da doneta pravila ponašanja budu međusobno usaglašena, 7) potrebno je učenike uključiti u proces njihovog donošenja, 8) potrebno je uz pravila navesti i posledice za njihovo pridržavanje ili kršenje, kao i dosledno ih primenjivati, 9) takva pravila moraju biti sporovodljiva i podložna promenama ukoliko se pokažu kao neefikasna (Popadić, 2009). Pokazalo se da su školska pravila ponašanja kao mera eksplicitno navedena u većem broju Programa koje smo analizirali (u 8 od 11 programa).

Pored podizanja svesti o problemu vršnjačkog nasilja, realizacije istraživanja o tom problemu, donošenja školskih pravila ponašanja i strategija protiv nasilja (bilo da je reč o prevenciji ili intervenciji), od velike važnosti je njihova odgovarajuća *implementacija, evaluacija i modifikacija*, u kojoj svi navedeni koraci čine međusobno povezan i kontinuiran proces (Mellor, 2002). Da bi primena donetih pravila ponašanja i procedura dovela do pozitivnih rezultata potrebno je održavati redovne konsultacije koje imaju za cilj razmenu iskustva među ključnim akterima, evaluaciju primenjenih mera i njihovo menjanje i poboljšanje u skladu sa uočenim slabostima u njihovoj primeni (tzv. formativna evaluacija) (Cowie and Jennifer, 2008; Greene, 2003; Juvonen and Graham, 2004; Mellor, 2002; O’Moore and Minton, 2004; Osher et

al., 2007; Rigby, 2003, 2007; Sharp and Thompson, 1994b; Sheridan, Warnes and Dowd, 2008; Smith, 2011; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Vernberg and Gamm, 2003). Bez toga postoji opasnost da takva pravila ponašanja i procedure ostanu samo još jedno „mrtvo slovo na papiru”.

Šarp i Tomson (Sharp and Thompson, 1994a, 1994b) preporučuju da se na godinu dana vrši revizija donetih Programa zaštite učenika od nasilja. Važno je razmotriti da li je intervencija dovela do trajnijih promena u ponašanju ili je samo doprinela tome da učenici primenjuju forme nasilja koje je teže uočiti i sankcionisati (Lee, 2004). Pokazalo se da je komponenta godišnje revizije postojećeg programa prisutna samo u jednom od Programa koji smo analizirali, dok je evaluacije programa zastupljena u više od polovine programa (u 7 od 11 programa).

Da bi školska pravila ponašanja i procedure bili prihvaćeni od svih i da bi svi važni akteri u školi bili posvećeni njihovoj primeni potrebno je *aktivno uključiti sve ključne aktere u proces njihovog donošenja, evaluacije i modifikacije* (Besag, 2002a; Cowie and Jennifer, 2008; Cowley, 2006; Dresler-Hawke and Whitehead, 2009; Elliott, 2002e; Field, 2007; Jones, 2002; Lee, 2004; Mellor, 2002; O’Moore and Minton, 2004; Rigby, 2007; Sharp and Thompson, 1994a, 1994b; Smith, Ananiadou and Cowie, 2003; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Twemlow and Sacco, 2008). Za uspeh prevencije i intervencije potrebno je da postoji *posvećenost i spremnost* svih članova školskog osoblja, učenika i roditelja da kroz međusobno uvažavanje i saradnju daju svoj doprinos smanjenju nasilja. Naša analiza je pokazala da je u postojećim Programima takva participacija roditelja, učenika i nastavnika u priličnoj meri zastupljena.

Kada se školska pravila ponašanja donesu, uz odgovarajuće učešće učenika u tom procesu, *upoznavanje svih učenika sa donetim pravilima* i diskutovanje o njima je, takođe, neophodan i važan korak (Rigby, 2003). Pored toga, važno je da svi u školi, kao i roditelji budu upoznati sa donetim pravilima ponašanja (Cowie and Jennifer, 2008; Eisenbraun, 2007; Field, 2007; Jones, 2002; Lee, 2004; Mellor, 2002; O’Moore and Minton, 2004; Sampson, 2010; Sharp and Thompson, 1994b; Rigby, 2007; Thompson, Arora and Sharp, 2002). To se može učiniti putem deljenja letaka, brošura, objavljivanja članaka u školskim novinama, objavljivanja na oglasnim tablama po školi, lepljenja postera, informisanja roditelja na roditeljskim sastancima i sl.

Pored toga, jako važna komponenta u naporima prevenencije i intervencije jeste da svi ključni akteri budu *aktivno i dugoročno uključeni u proces njihove primene i posvećeni* takvim

naporima: nastavnici, direktori, roditelji, učenici, pomoćno školsko osoblje, kao i predstavnici šire i uže društvene zajednice (Elliott, 2002a; Eslea and Smith, 1998, prema Ma, Stewin and Mah 2001; Field, 2007; Greene, 2000, prema Greene, 2003; Greene, 2003; Limber, 2004; Mellor, 2002; O'Moore and Minton, 2004; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Rigby, 2003, 2007; Sharp and Thompson, 1994a, 1994b; Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Kao što smo naveli, u programima se obično navode preventivne i interventne mere koje će se primenjivati. Dok je prevencija usmerena na sprečavanje ispoljavanja nasilničkog ponašanja, dotle je intervencija usmerena na ublažavanje negativnih posledica nasilja i smanjivanje mogućnosti za ispoljavanje takvog ponašanja u budućnosti. Intervencija u pogledu vršnjačkog nasilja obično obuhvata sledeće korake: „uočavanje nasilne epizode, momentalnu i odlučnu intervenciju kojom se nasilje prekida, smirivanje situacije koje obično podrazumeva razgovor sa žrtvom i pružanje pomoći, razgovor s nasilnikom, preduzimanje dodatnih akcija zavisno od procene težine nasilja i konsultacija sa drugim ustanovama ili stručnjacima (u težim ili ponovljenim slučajevima razgovor sa roditeljima ili uključivanje nadležnih službi), a zatim praćenje efekata primenjenih mera ” (Popadić, 2009: 220).

Ipak, naglasak koji se stavlja na mere jednog ili drugog tipa, kao i značaj koji se pridaje pojedinim merama prevencije ili intervencije se može prilično razlikovati od škole do škole (Rigby, Smith and Pepler, 2004). Naša analiza je pokazala da je merama prevencije posvećeno znatno više prostora u postojećim Programima nego merama intervencije. To je donekle razumljivo, jer je nemoguće unapred propisati sve mere intervencije koje će se primenjivati u nizu različitih situacija nasilja. Njihova primena zavisi od situacije i potrebno je da bude individualizovana u pogledu svakog konkretnog slučaja nasilja. Ono što se može propisati na nivou škole jeste procedura postupanja u situacijama nasilja u kojoj su date samo generalne preporuke i navedeni koraci koje treba slediti. Analizom smo ustanovili da je takva procedura navedena u čak 7 Programa.

Nakon što su stvoreni osnovni preduslovi (podizanje svesti, sprovođenje istraživanja, donošenje programa i pravila ponašanja i sl.), može se početi sa *primenom pravila, primenom strategija i uvođenjem planiranih procedura* (Cowie and Jennifer, 2008; Greene, 2003; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2007). Planirane strategije i procedure mogu biti raznovrsne, kao što su, na primer, sledeće: poster takmičenja, pokretanje projekata vezanih za rešavanje problema od strane učenika, zadavanje učenicima zadatka da pročitaju relevantnu literaturu na temu nasilja,

diskusije na nivou odeljenja, igranje uloga, pisanje učeničkih sastava na određenu temu, određivanje posebnih dana tokom kojih će se posebna pažnja posvetiti razmatranju problema nasilja među mladima sa različitih strana, radionice za roditelje, realizacija individualnih obrazovnih planova i sl. (Hoover and Oliver, 1996, Olweus, 1993, Ross, 1996, Sjostrom and Stein, 1996, prema Greene, 2003).

c) Tim za zaštitu učenika od nasilja

U svrhu izrade, koordinisanja načina primene Programa zaštite učenika od nasilja i kasnije njegove evaluacije može se formirati *radna grupa*, tj. *školski tim*. Takva radna grupa bi trebalo da se sastoji od pojedinaca među kojima bi bili zastupljeni predstavnici nastavnog osoblja, učenika, roditelja/staratelja, stručnih saradnika, nenastavnog osoblja, predstavnici lokalnih obrazovnih vlasti, predstavnici lokalne zajednice i sl. (Cowie and Jennifer, 2008; Eisenbraun, 2007; Field, 2007; Laracuenta and Denmark, 2005; Sharp and Thompson, 1994b; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008; Vernberg and Gamm, 2003). Kao *ključne zadatke* takve radne grupe Fild (Field, 2007: 111-112) navodi: 1) članovi takve grupe mogu se menjati iz godine u godinu, ali takva grupa treba biti trajno fokusirana na smanjenje nasilja, 2) radna grupa može istražiti učestalost i ozbiljnost nasilja, primeniti fokus grupe, konsultovati se sa kolegama i odgovarajućim stručnjacima, istraživati moguće pravce delovanja, upoznati se sa drugim uspešnim programima, vršiti selekciju vaspitno-obrazovnih sadržaja i pomoći u donošenju programa protiv nasilja, 3) može organizovati mreže podrške tokom implementacije programa, 4) može sprovesti godišnu evaluaciju školskih pravila ponašanja i Programa zaštite učenika od nasilja, uvođenje inovacija u preventivni i interventni rad i odbacivanje onoga što se pokazalo kao neefikasno.

Jedan od ciljeva Tima jeste da uputi druge zaposlene u pogledu primene standardizovanih i na dete fokusiranih metoda rešavanja bihevioralnih i akademskih problema. Tim može da vrši praćenje i osmisli potencijalne strategije intervencije za decu koja se mogu identifikovati kao ona u riziku od akademskih ili emocionalnih problema (Eisenbraun, 2007).

Da bi Tim mogao efikasno da funkcioniše, potrebno je da postoji kohezivnost u odnosima između članova i da članstvo bude dugotrajno. Bez neumornog liderstva i entuzijazma članova takvog tima rezultati će biti nedosledni, kratkotrajni i kontraproduktivni. Za uspeh Tima neophodno je da se njegovi članovi redovno sastaju, primenjuju različite strategije, razmenjuju

ideje i pružaju jedni drugima podršku. Prvo što treba uraditi nakon sastavljanja tima, jeste određivanje ciljeva kojima će težiti, kao i pravila njegovog funkcionisanja.

Dužnosti takvog Tima jesu da podstiče internu komunikaciju sa drugim akterima u školi, eksternu komunikaciju sa roditeljima i zdravstvenim radnicima, savetodavnu psihološku podršku, kao i održavanje bezbednosti. Takav tim čiji su članovi maksimalno i kontinuirano posvećeni njegovom radu je neophodan za postizanje trajnijeg uspeha škole u radu na smanjenju nasilja.

Postojanje takvog Tima je u našoj zemlji propisano postojećim podzakonskim aktima (*Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010). Da ponovimo, sastanci Tima za zaštitu učenika od nasilja navedeni su u 4, dok je godišnje revidiranje članstva u Timu navedeno samo u jednom od programa koje smo analizirali i planirano je za početak školske godine.

d) Podsticanje učenika da prijavljuju nasilje/da se obraćaju odraslima za pomoć

Da bi učenici bili spremni i voljni da prijave nasilničko ponašanje onda kada ga uoče, odnosno da bi se poboljšala celokupna školska klima kao osnova za smanjenje nasilja, potrebno je da učenici *razviju odgovarajući odnos sa ključnim akterima u školi i izvan nje* (nastavnicima, stručnim saradnicima, roditeljima, ostalim školskim osobljem i sl.) (Alderman and Green, 2011; Besag, 2006a; Cowie and Jennifer, 2008; Elliott, 2002e; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Greene, 2003; Hanish et al., 2008; Jensen, 2003; Jones, 2002; Laracuenta and Denmark, 2005; Ma, Stewin and Mah 2001; Mellor, 2002; Migliore, 2003; Orpinas, Horne and MVPP, 2004; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rigby, 2003, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Rogers, 2002; Sampson, 2010; Stephenson and Smith, 2002; Twemlow and Sacco, 2008).

Veoma je važno uspostaviti sa decom *adekvatan odnos* zasnovan na poverenju, razumevanju i međusobnom uvažavanju i *podsticati učenike da prijave nasilje*. Učenike treba uveriti da će odrasla osoba kojoj prijave nasilje i kojoj se obrate za pomoć biti spremna da ih sasluša, da će ih ozbiljno shvatiti i učiniti nešto povodom tog problema. Podsticanje učenika da se obrate odraslima za pomoć (tj. da prijave nasilje) navedeno je kao mera samo u jednom od Programa koje smo analizirali.

Kao mera koja se može primeniti u svrhu podsticanja učenika da prijavljuju nasilje jeste *postavljanje kutija* po školi u koje učenici mogu ubacivati anonimne prijave nasilja. Iako ovakva

mera onemogućava otvorenu komunikaciju, ona može biti potrebna i korisna u nekim školama (Elliott, 2002e; Field, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Pored toga, da bi došlo do poboljšanja školske klime i socijalnih odnosa između dece, potrebno je *poboljšati kvalitet odnosa i između svih zaposlenih u školi* (Field, 2007; Hebib, 2009; Mellor, 2002; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rigby, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Kvalitet saradnje između članova školskog kolektiva, kao i između škole i pojedinaca i institucija u lokalnom i širem društvenom okruženju, nije samo preduslov, već i pokazatelj kvaliteta školskog rada izraženog u nivou ostvarenosti učeničkih postignuća (Hebib, 2011). Školska klima u kojoj postoji nesaradnja, nejedinstvo i netrpeljivost među školskim osobljem ne može doprineti uspešnom smanjenju učestalosti nasilničkog ponašanja učenika, jer je deci potrebno modelovati prosocijalno ponašanje kako bi i sama prihvatila takav model ophođenja prema drugima. Potrebno je u školama promovisati moralne vrednosti i modele moralnog rasuđivanja koji su u suprotnosti sa ugnjetavanjem drugih i time pomoći učenicima da internalizuju takav sistem vrednosti, kao osnovu prosocijalnog ponašanja.

e) Povećanje bezbednosti školskog okruženja

Mogu se preduzeti određeni koraci u pogledu podizanja nivoa bezbednosti vezani za samu *školsku zgradu*. Pokazalo se da fizičko okruženje utiče na postupke, stavove i motivaciju učenika (Dwyer et al., 2000, prema Eisenbraun, 2007). Utvrđeno je da je u školama koje su čiste, bez grafita i u dobrom stanju znatno manja učestalost javljanja slučajeva neprimerenog ponašanja učenika (Mcloughlin, Kubick, and Lewis, 2002, prema Eisenbraun, 2007). U svom istraživanju, Nelson (Nelson, 1996, prema Eisenbraun, 2007) je identifikovao nekoliko načina za poboljšanje ekoloških faktora unutar škole. Regulisanjem gužve na hodniku može se smanjiti verovatnoća neželjenih susreta učenika. *Pojačavanje nadzora školskog osoblja* tokom gužve na hodnicima može pomoći da se smanje negativne interakcije između učenika. Nasilje se najčešće javlja na nenadziranim mestima, kao što je kraj hodnika ili skriveni ugao školskog dvorišta. Škole treba da budu svesne ovih područja i učenicima treba da bude zabranjeno da budu na njima. Ograničavanje pristupa ili potpuno zatvaranje školske zgrade kada nema nastave, takođe može da poveća bezbednost u školama (Mcloughlin et al., 2002, prema Eisenbraun, 2007). Pojačan nadzor odraslih za vreme odmora i na mestima na kojima se nasilje obično javlja (skriveni delovi školske zgrade i školskog dvorišta) preporučuje i veliki broj drugih autora (Besag, 2002b; Boulton, 1994a, 1994b; Crothers and Kolbert, 2008; Elliott, 2002e; Field, 2007;

Frost, 2002; Jones, 2002; Mellor, 2002; Rigby, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Sampson, 2010; Smith, Ananiadou and Cowie, 2003; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Pojačan nadzor odraslih prisutan je kao mera u čak 8 od 11 Programa koje smo analizirali.

U cilju povećanja fizičke bezbednosti škole preporučuje se, takođe, da se izvrši *preuređenje školskog dvorišta i školske zgrade* u smislu povećanja bezbednosti, smanjenja broja potencijalnih mesta na kojima se nasilje javlja, olakšavanja nadzora odraslih, bolje opremljenosti koja ima za cilj iniciranje prosocijalne interakije među učenicima, preveniranja dosade i mogućnosti kreativnog korišćenja slobodnog vremena u školi (Boulton, 1994a, 1994b; Doll, Song and Siemers, 2008; Field, 2007; Higgins, 1994a, 1994b; Lee, 2004; Rigby, 2007; Sampson, 2010; Smith, Ananiadou and Cowie, 2003; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002), kao i uvođenje novih pravila ponašanja u školskom dvorištu (Higgins, 1994a, 1994b; Rigby, 2007; Stephenson and Smith, 2002). Svakako, poželjno je u proces preuređenja školskog dvorišta uključiti i same učenike. Navedena mera prisutna je u tri Programa koje smo analizirali. Potrebno je pružiti mogućnost učenicima da se tokom odmora uključe u određene *kooperativne aktivnosti* koje im se mogu ponuditi, jer se polazi od toga da će ukoliko budu okupirani nekom aktivnošću imati manje vremena da se uključe u nasilje (Boulton, 1994a; Field, 2007; Sampson, 2010). Navedena mera prisutna je u samo jednom od Programa koje smo analizirali.

f) Beleženje situacija nasilja

Radi mogućnosti praćenja, savetuje se vođenje dosijea učenika od strane zaposlenih u školi u kome će se čuvati zabeleške o incidentima nasilja (Frost, 2002; Field, 2007; Jones, 2002; Lee, 2004; Rigby, 2003, 2007; Robinson and Maines, 2008; Sharp and Thompson, 1994b), kao i o pozitivnim promenama u ponašanju (Frost, 2002; Jones, 2002). Strategije borbe protiv nasilja treba da sadrže načine putem kojih će incidenti nasilja biti *prijavljivani, istraživani, beleženi i sankcionisani*, kao i *načine podrške za učenike uključene u incidente nasilja* (O'Moore and Minton, 2004). U tu svrhu mogu se koristiti adekvatno strukturirani evidencioni listovi za beleženje incidenata, čija će primena na nivou škole imati univerzalni karakter. Potrebno je zabeležiti ime učenika, datum, način ponašanja, ime nastavnika koji je takvo ponašanje uočio, opis incidenta i preduzete mere. Poželjno je koristiti listiće u dve boje – jednu za beleženje lepog ponašanja, a drugu za beleženje incidenata. Navedena komponenta je u priličnoj meri zastupljena

u Programima koje smo analizirali (u 7 od 11 Programa).

g) Isticanje značaja postizanja školskog uspeha učenika

Kao što smo i prethodno istakli, potrebno je prepoznati da *nasilje* i *školski neuspeh* nisu dve potpuno nezavisne, već *međusobno isprepletane* pojave. Preventivne strategije usmerene na jednu od ovih pojava najčešće imaju indirektni, pozitivni efekat na ovu drugu. Kada je reč o školskom postignuću, smatra se da treba promeniti norme i očekivanja u pogledu obrazovnih ishoda i da treba direktno delovati na rizične faktore povezane sa školskim neuspehom što je ranije moguće (još na predškolskom uzrastu) (Walker and Shinn, 2002). Takođe, da bi se vršnjačko nasilje na nivou škole smanjilo potrebno je povećati naglasak koji se u školi stavlja na školsko postignuće učenika (Osher et al., 2007; Richard, Schneider and Mallet, 2011). Potrebno je, dakle, da u školi istovremeno postoje visoka očekivanja u pogledu načina ponašanja, kao i školskog postignuća učenika, uz istovremeno postojanje kvalitetnih odnosa podrške, saradnje i razumevanja između učenika i školskog osoblja (Osher et al., 2007). Rezultati našeg empirijskog istraživanja govore u prilog činjenici sa su učenici koji se nasilno ponašaju istovremeno podložni školskom neuspehu, što ih što ih čini rizičnom grupom za pojavu problema u budućnosti.

h) Saradnja sa roditeljima

Za uspešnu prevenciju i intervenciju u pogledu nasilja i viktimizacije, veoma je važno *informisati roditelje o radu škole na smanjenju vršnjačkog nasilja*, kao i *ostvariti sa njima adekvatnu saradnju i uspostaviti odnos poverenja i podrške*, koji će omogućiti dosledno i usaglašeno vaspitno delovanje na nivou ova dva ekološka sistema (Besag, 2002a; Cowie and Jennifer, 2008; Crothers and Kolbert, 2008; Elliott, 2002e; Field, 2007; Frost, 2002; Lowenstein, 2002a; O'Moore and Minton, 2004; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Popović, 2012; Rigby, 2002, 2003, 2007; Sheridan, Warnes and Dowd, 2008; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008; Walker and Shinn, 2002).

Potrebno je *promeniti stav roditelja prema nasilju*, jer veliki broj roditelja takvo ponašanje ne smatra neadekvatnim ponašanjem, već nečim što ne zavređuje njihovu pažnju niti reakciju, jer ga smatraju normalnom pojavom u procesu odrastanja svakog pojedinca (Duncan, 2008; Greene, 2003; Frost, 2002), ili ne žele da priznaju da se njihovo dete suočava sa takvim problemom (Besag, 2002a). Takođe, potrebno je povećati i njihovu *informisanost* o učestalosti, vrstama i kratkoročnim i dugoročnim posledicama takvog ponašanja po nasilnike, žrtve, ali i sve

ostale učenike u školi (Besag, 2002a; Greene, 2003; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2007). Roditelji treba da budu u stanju da uoče potencijalne rane znake neadekvatnog ponašanja deteta i da sami i u saradnji sa školom adekvatno odgovore na takvo ponašanje, bilo da je reč o nasilničkom ponašanju ili o viktimizaciji u kojoj je viktimiziranom detetu potrebno pružiti pomoć i podršku da se izbori sa ovim problemom. Potrebno je roditelje podstaći na dolaženje do zajedničkog dogovora oko konkretnih mera koje se mogu preduzimati, kako u pogledu svakog konkretnog slučaja (kao mere intervencije), tako i generalno (u vidu mera prevencije), uz međusobnu razmenu ideja i uvažavanje mišljenja.

Prevenciji nasilja se može doprineti i putem *pedagoške obuke roditelja* u pogledu navođenja roditelja da kritički sagledaju sopstveno ponašanje i načine vaspitanja (tj. da promisle o načinima na koje možda sami doprinose takvom ponašanju dece), kroz informisanje roditelja o određenim savremenim naučnim znanjima iz oblasti pedagogije, psihologije i drugih srodnih nauka, kao i putem razvoja odgovarajućih roditeljskih veština, putem upoznavanja sa načinima na koje i sami kod kuće mogu preventivno i interventno delovati na smanjenje nasilja i viktimizacije i sl. (Cowie and Jennifer, 2008; Duncan, 2008; Field, 2007; Gregory and Vessey, 2004; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007).

Kao način saradnje sa roditeljima i vid njihovog aktivnog učešća u radu škole na prevenciji i intervenciji ističe se rad *Saveta roditelja*. Učešće roditelja u radu Saveta predstavlja odličnu priliku za nekog od roditelja da izloži postojanje takvog problema u školi i da pokrene diskusiju u pogledu mogućih načina delovanja u pravcu njegovog smanjenja (O'Moore and Minton, 2004).

Svakako, prevenciju nasilja treba započeti još kod kuće, pre polaska deteta u školu (Pearce, 2002; Rigby, 2002). Do polaska u školu roditelji bi trebalo decu da nauče da kontrolišu svoje agresivne impulse i da uvažavaju potrebe drugih. Da bi dete steklo samokontrolu, potrebno je da roditelji, najpre, nastoje da adekvatno usmeravaju njegovo ponašanje. Takav vid spoljašnjeg nadzora sa uzrastom opada i ukoliko je taj proces bio uspešan i adekvatan kod deteta će se razviti samokontrola. Potrebno je da roditelji u procesu vaspitanja dece nastoje da uspostave balans između spoljašnje i unutrašnje kontrole u skladu sa uzrasnim karakteristikama deteta.

Pirs (Pearce, 2002) ukazuje na sledeće načine na koje roditelji mogu doprineti uspešnoj socijalizaciji svoje dece: davanjem primera uspešnih odnosa i načina reagovanja u socijalnim

situacijama kojima se modeluju asertivnost i efikasni načini samokontrole, slanjem jasne poruke da je agresija nedopustiva, pružanjem momentalnog otpora prema ispoljavanju agresije, identifikovanjem i ukazivanjem na negativne efekte agresije, ukazivanjem na osećanja žrtve agresije, modelovanjem brižnih i empatičnih odnosa, postojanjem i doslednom primenom čvrstih, jasnih i konzistentnih pravila ponašanja, postojanjem predvidljive dnevne rutine, nedozvoljavanjem da agresivno ponašanje dovede do pozitivnih ispoda za dete, itd.

Potrebno je da roditelji doprinesu razvoju socijalnih veština deteta kroz: modelovanje adekvatnog ponašanja, pružanje pozitivne povratne informacije detetu kada dođe do promene u ponašanju na bolje, izbegavanje fizičkog kažnjavanja i drugih vidova zloupotrebe moći koju roditelji imaju u odnosu na dete i međusobno (Laracuenta and Denmark, 2005).

Takođe, potrebno je *uspostaviti adekvatan odnos sa detetom* zasnovan na podršci, razumevanju i empatiji, koji će mu omogućiti da se roditelju poveri i od njega zatraži pomoć kada se suoči sa problemom kao što je nasilje (Field, 2007; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2002, 2007). Potrebno je da i roditelji sami kritički sagledaju mogući doprinos takvom ponašanju (npr. putem prezaštićivanja deteta, korišćenja manipulativnih tehnika uspostavljanja discipline, ignorisanja ranih znakova viktimizacije, ignorisanja detetovih vapaja za pomoć i sl).

Kao što se vidi iz tabela 31, 34 i 37., većina opisanih mera je eksplicitno navedena u Programima koje smo analizirali.

i) Saradnja sa lokalnom zajednicom

Za uspešan rad škole na smanjenju nasilja, važno je uspostaviti adekvatnu *saradnju sa relevantnim ustanovama iz lokalne zajednice*. Ukoliko se uoči da u porodici postoji mogućnost zlostavljanja i zanemarivanja deteta, kao i ozbiljniji bihevioralni i emocionalni problemi potrebno je uspostaviti adekvatnu saradnju i uputiti dete u centar za socijalni rad i druge odgovarajuće službe lokalne zajednice (zavod za mentalno zdravlje, dom zdravlja, bolnicu i sl.) (Besag, 2006a; Duncan, 2008; Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Od velike važnosti za rad škola na smanjenju nasilja jeste *uključivanje prosvetnih organa i institucija* (odgovarajućih ministarstava i drugih nacionalnih i lokalnih institucija) u taj proces (Dresler-Hawke and Whitehead, 2009; Eisenbraun, 2007; Field, 2007; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Twemlow and Sacco, 2008; Vernberg and Gamm, 2003). Uključivanje državnih organa najčešće dovodi do promene zakonodavstva i davanje smernica i/ili obezbeđivanje materijalnih sredstava za primenu odgovarajućih preventivnih i

interventnih mera i aktivnosti. Takođe, odgovarajući državni organi mogu učestvovati u tom procesu putem finansiranja istraživanja koja imaju za cilj prikupljanje podataka o učestalosti, vrstama i ozbiljnosti nasilničkog ponašanja i viktimizacije, kao i davanja konkretnih smernica školama u pogledu mera koje će se primeniti u cilju smanjenja nasilja. Za uspeh prevencije i intervencije nasilja preporučuje se *uvođenje programa prevencije i intervencije na nacionalnom nivou* (Dresler-Hawke and Whitehead, 2009; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Roland, 2000; Smith, 2011; Walker and Shinn, 2002). U našoj sredini je dosta učinjeno u tom pogledu (videti podnaslov 9.1. ove celine)

Za uspeh nastojanja škole u pravcu smanjenja nasilja, potrebno je uspostaviti adekvatnu saradnju sa *lokalnim obrazovnim vlastima* u smislu pružanja međusobne podrške, organizovanja obuke za školsko osoblje, stručne pomoći i razmene informacija o efektima preduzetih mera (Cowie and Jennifer, 2008; Elliott, 2002e; Field, 2007; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Twemlow and Sacco, 2008; Twemlow, Sacco and Fonagy, 2008; Vernberg and Gamm, 2003).

Lokalna zajednica, takođe, može raditi na podizanju *pedagoške edukacije roditelja* u pogledu organizovanja radionica i predavanja za roditelje, kao i putem obuka koje imaju za cilj razvoj odgovarajućih roditeljskih veština (Rigby, 2007).

Značajna je i *saradnja sa lokalnim i nacionalnim medijima* radi uticaja na veći broj ljudi u pogledu podizanja svesti o ovom problemu, širenja informacija, informisanja o vođenju nacionalne kampanje protiv vršnjačkog nasilja, podrške školi u radu na smanjenju nasilja, itd. (Chisholm and Ward, 2005; Cowie and Jennifer, 2008; Dresler-Hawke and Whitehead, 2009; Field, 2007; Smith, 2011).

Pored toga, potrebno je uspostaviti adekvatnu *saradnju sa drugim školama iz okruženja* koja će imati za cilj razmenu pozitivnih iskustava o radu škole na prevenciji i intervenciji (Elliott, 2002e).

Kao još jedna mera na lokalnom i/ili nacionalnom nivou može se uvesti posebna *telefonska linija* koju mogu pozivati žrtve nasilja kako bi prijavile nasilje ili zatražile stručnu pomoć (Harrison, 2002; Rigby, 2007).

Takođe, u nekim zemljama postoje i škole internatskog tipa koje predstavljaju svojevrsne *terapeutske zajednice* namenjene deci koja ispoljavaju kognitivne, emocionalne i/ili

bihevioralne probleme, zbog čega im je potrebna adekvatna stručna pomoć, podrška, usmeravanje i praćenje (Lowenstein, 2002b).

Značaj saradnje sa ustanovama lokalne zajednice ističe se u čak 8 Programa, pri čemu je raznovrsna lepeza aktivnosti koje škole preduzimaju u cilju smanjenja vršjačkog nasilja: razmene informacija sa relevantnim institucijama lokalne zajednice (centrom za socijalni rad, policijom, domom zdravlja, bolnicom i sl.), iniciranje akcija u lokalnoj zajednici koje imaju za cilj prevenciju nasilja, saradnju sa medijima, posete predstavnika odgovarajućih institucija lokalne zajednice školi i održavanje predavanja za učenike, roditelje, nastavnike, saradnju sa medijima i sl.

9.3.2. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na nivou odeljenja/grupe učenika

Pred nastavnicima kao osobama koje su u neposrednoj, gotovo svakodnevnoj interakciji sa učenicima, stoje brojne mogućnosti adekvatnog vaspitnog delovanja. Imajući u vidu da se sve češće ukazuje na porast vršnjačkog nasilja u školama, smatramo da je veoma važno sagledati načine na koje sami nastavnici mogu uspešno doprineti smanjenju učestalosti takvog ponašanja.

Kao što smo napomenuli, da bi nastavnik mogao uspešno da deluje u pravcu prevencije i intervencije veoma je važno da *mere čija se primena preporučuje ne zahtevaju značajniji napor nastavnika prilikom njihove primene, ne oduzimaju previše vremena nastavnicima i da su inkorporirane u svakodnevne vaspitno-obrazovne aktivnosti škole* (Colvin et al., 1998; Galloway and Roland, 2004; Vernberg and Gamm, 2003). To ne znači da primena intenzivnijih mera intervencije neće dati značajnije rezultate. One su u pojedinim slučajevima zapravo i neophodne. To prevashodno znači da se dugoročniji rezultati rada nastavnika na smanjenju nasilja mogu postići ukoliko su planirane mere i aktivnosti u skladu sa navedenim karakteristikama. U tekstu koji sledi ukazaćemo na segmente uloge nastavnika koji su povezani sa njegovim radom na smanjenju nasilja.

a) Nastavnikova definicija nasilja

Problem koji se često javlja prilikom procenjivanja nasilja jeste činjenica da nastavnici *najčešće neka ponašanja ne smatraju nasilničkim ponašanjima*, ne shvatajući, pritom, ozbiljnost i posledice takvih ponašanja po učenike (O'Moore, 2002). Stoga, oni bi trebalo jasno da prepoznaju razliku između bezopasne šale i zadirkivanja između učenika, i ponašanja koje zastrašuje i viktimizira žrtvu. Kako to nije uvek lako uočiti, važno je da nastavnici *razviju odgovarajuće veštine posmatranja*.

b) Nastavnik kao model

Pored jasne procene i prepoznavanja nasilničkog ponašanja, neophodno je da *nastavnik analizira sopstveno ponašanje* i da postane svestan mogućih načina na koje sam doprinosi takvom ponašanju učenika. Važno je da nastavnici u sopstvenom ponašanju *ne modeluju nasilje* (Cowie and Jennifer, 2008; Cowley, 2006; Jensen, 2003; Migliore, 2003; O'Moore and Minton, 2004; Richard, Schneider and Mallet, 2011; Rigby, 2003; Rogers, 2002; Stephenson and Smith, 2002). Osim toga, važno je i da sami nastavnici svojim ponašanjem ne daju indirektnu podršku nasilničkom ponašanju učenika. Deca su veoma osetljiva na licemerje i brzo će prozreti

nastavnika koji tvrdi da je protiv nasilja, a zapravo se ponaša na drugačiji način. On time promoviše nasilje, što se postiže prenošenjem jasne poruke da je takvo ponašanje opravdano, odnosno, da je prihvatljivo koristiti razliku u pogledu moći (superiornost u odnosu na druge) kako bi se ostvario neki cilj. Nastavnici bi trebalo, ličnim primerom, da pokažu da je takvo ponašanje neprihvatljivo. Stoga, moraju biti obazrivi prilikom upućivanja komentara učenicima kojima zapravo pokazuju da pozicija moći opravdava upotrebu nasilja. Veoma je važno napraviti razliku između legitimne i neophodne upotrebe moći od strane nastavnika i zloupotrebe date moći (Alderman and Green, 2011; Rogers, 2002). Nastavnici koji se trude da podstiču i održavaju krute razlike u pogledu statusa između sebe i svojih učenika stvaraju uslove pod kojima nasilje može nastaviti da se razvija. Oni to rade na dva načina: „1) upućujući poruku da su status i moć legitimni mehanizmi kontrole, i 2) otežavajući učenicima da zatraže pomoć ako su žrtve” (Rogers, 2002: 209).

c) Delovanje nastavnika kroz sadržaje i način realizacije školskih aktivnosti

Još jedan element školskog okruženja koji može doprineti smanjenju nasilja jeste *školski program* (Cowie and Jennifer, 2008; Cowie and Sharp, 1994a, 1994b; Crothers and Kolbert, 2008; Elliott, 2002a, 2002e; O’Moore and Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007; Sharp and Thompson, 1994b; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Školski program kojim se propagiraju vrednosti saradnje i zajedništva može stvoriti školski kontekst u kome je manje verovatno da se nasilje održava. Pored toga, takav vaspitno-obrazovni rad može pomoći u podizanju svesti o problemu nasilja i njegovim posledicama, kao i razvoju empatije kod učenika, što predstavlja važne aspekte u početnim fazama donošenja Programa zaštite učenika od nasilja i donošenja školskih pravila ponašanja. Vaspitno-obrazovni rad na temu nasilja je važan za upoznavanje novih učenika sa postojećim pravilima ponašanja, kao i podsećanje ostalih učenika na postojanje takvih pravila (Cowie and Sharp, 1994a, 1994b). Takav vaspitno-obrazovni rad može se odvijati na časovima odeljenskog starešine ili na časovima iz određenih nastavnih predmeta. Obrada teme nasilja kroz njeno povezivanje sa planiranim nastavnim sadržajima eksplicitno je navedeno samo u 3 Programa koje smo analizirali.

Zapravo, celokupne školske aktivnosti pružaju brojne mogućnosti direktnog ili indirektnog preventivnog delovanja na učenike. Pokazalo se da razgranata struktura školskih aktivnosti doprinosi ostvarivanju pozitivnih efekata vaspitno-obrazovnog rada škole na razvoj

ličnosti učenika. Pritom, brojne i raznovrsne školske aktivnosti možemo klasifikovati na sledeći način:

a) *školske aktivnosti koje su namenjene učenicima:*

- *nastavne aktivnosti* (redovna, izborna, fakultativna, dodatna, dopunska, praktična, prigodna, priprema nastava i sl.),

- *druge vaspitno-obrazovne aktivnosti koje se realizuju u školi i van nje* (slobodne aktivnosti učenika, učeničke zadruge, učenička tela, organi i udruženja, društveno-koristan i proizvodni rad učenika, dečije i omladinske organizacije, korektivno-pedagoški rad i profesionalna orijentacija);

b) *kulturno-obrazovne aktivnosti namenjene različitim kategorijama potencijalnih korisnika* (ostvarivanje programa muzičkog i baletskog obrazovanja, programa za obrazovanje odraslih, vaspitnog programa za učenike u školi sa domom, predškolskog programa i sl.);

c) *aktivnosti koje su indirektno povezane sa nastavnim, vaspitno-obrazovnim radom i kulturnim delovanjem škole*, kojima se stvaraju preduslovi za uspešan školski rad (aktivnosti usmerene na ostvarivanje i razvijanje saradničkih odnosa sa roditeljima učenika, kao i pojedincima i institucijama iz lokalnog školskog okruženja) (Hebib i Spasenović, 2011).

Ipak, brojne mogućnosti koje školske aktivnosti pružaju u pogledu preventivnog i interventnog delovanja na smanjenje nasilja i viktimizacije ne znače da svake nedelje treba obrađivati temu nasilja, jer to može izazvati dosadu kod učenika i postići kontraefekat. Treba kontinuirano podsticati usvajanje znanja i iznošenje ideja koje doprinose da učenici bolje razumeju nasilje i koje ih motivišu da se pozabave tim problemom, kadgod to planirani sadržaji vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima dozvoljavaju. Na primer, kroz obradu sadržaja koji se mogu povezati sa objašnjavanjem pojmova moći, ugnjetavanja, fizičkog nasilja, predrasuda i sl. (Rigby, 2007).

Kao važne komponente uspešnog delovanja nastavnika u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja izdvajaju se: *poučavanje učenika o problemu nasilja, njegovim oblicima, posledicama koje ono ima po sve učenike*, kao i *direktno* (donošenjem pravila ponašanja, adekvatnim reagovanjem u situacijama nasilja, obraćanjem odraslima za pomoć i sl.) i *indirektno* (neodobravanjem takvog ponašanja, čime se smanjuje pozitivno pokrepljenje nasilniku za takvo ponašanje i povećava vršnjački pritisak) *uključivanje učenika u sam proces prevencije i intervencije*. Neophodno je da nastavnik podstiče učenike da budu uključeni u rešavanje ovog

problema, u iznošenje predloga o pravilima ponašanja koja je potrebno doneti, a kojima se zabranjuje takvo ponašanje, u predlaganje načina adekvatnog postupanja u situacijama kada se nasilje javi i sl. Time se kod njih razvija osećaj odgovornosti za sopstveno ponašanje i dobrobit vršnjaka. Najuspešniji školski programi dolaze iz škola koje uključuju učenika u donošenje odluka. To se, između ostalog, može postići pokretanjem *odeljenske diskusije na temu nasilja* (Cowie and Jennifer, 2008; Elliott, 2002a; Halbert, 2002; Migliore, 2003; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Stephenson and Smith, 2002).

Takve aktivnosti koje čine sastavni deo školskog programa imaju direktan uticaj na smanjenje nasilja i mogu biti namenjene *svim učenicima* (preventivna funkcija), kada prevashodno imaju za cilj podizanje svesti kod učenika o problemima nasilja i viktimizacije, poučavanje veštinama konstruktivnog rešavanja konflikata, veštinama aktivnog slušanja, načinima reagovanja u situacijama kada je neko izložen nasilničkom ponašanju vršnjaka, bez obzira na to da li su direktno uključeni u nasilje ili ne. Na primer, Besidž (Besag, 2006a) navodi da je u cilju prevencije nasilja potrebno svim učenicima pružiti adekvatnu obuku kojom bi se doprinelo razvoju socijalnih veština, podizanju samopouzdanja učenika i razvoju asertivnosti. Takođe, potrebno je putem realizacije odgovarajućih vaspitno-obrazovnih sadržaja učenike podstaći da se aktivno suprotstave nasilničkom ponašanju.

Pored toga, Program zaštite učenika od nasilja, kao deo školskog programa, može biti namenjen samo *pojednim kategorijama učenika (nasilnicima, žrtvama, nasilnicima/žrtvama)* koji su ispoljili određene znake problema u ponašanju (interventna funkcija) i on se prevashodno odnosi na *razvoj odgovarajućih socijalnih veština kod takvih učenika* (Migliore, 2003; Rigby, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Kada je reč o vaspitno-obrazovnom radu sa svim učenicima, *nastavni sadržaji pojedinih nastavnih predmeta*, kao i pojedine *vannastavne aktivnosti* su pogodnije za obradu problema vršnjačkog nasilja od drugih. Tu se pre svega misli na nastavne sadržaje sledećih predmeta i sa njima povezane vannastavne aktivnosti: istoriju, maternji i/ili strani jezik, građansko vaspitanje, versku nastavu, likovnu, muzičku kulturu i sl. (Lee, 2004; Migliore, 2003; O'Moore and Minton, 2004; Thompson, Arora and Sharp, 2002).

Vannastavne aktivnosti su obično sastavni deo univerzalnih programa prevencije, ali mogu biti primenjivane i u sklopu selektivnih i indikovanih programa. U tim slučajevima,

osnovni cilj preventivnog delovanja putem vannastavnih aktivnosti jeste minimiziranje ili otklanjanje potreba za različitim oblicima poremećaja u ponašanju, ali i razvoj novih interesovanja i potreba koje nije moguće zadovoljiti kroz poremećaje u ponašanju (Žunić-Pavlović, Popović-Ćitić i Pavlović, 2010).

Raznovrsna ponuda vannastavnih aktivnosti je kao mera prevencije prisutna u gotovo svim Programima koje smo analizirali (u 9 od 11 programa).

Realizacija odgovarajućih sadržaja i aktivnosti u okviru vaspitno-obrazovnog rada, između ostalog, doprinosi *razvoju emocionalne inteligencije* kod svih učenika, koja se zasniva na: razumevanju tuđih i svojih osećanja, kontrolisanju i upravljanju sopstvenim osećanjima, samomotivaciji i samokontroli, sposobnosti uspostavljanja adekvatnih odnosa sa drugima i empatiji (Salovey and Mayer, 1990, prema Cowie and Jennifer, 2008). Pored toga, pokazalo se da je stepen razvijenosti empatije prema žrtvi faktor koji utiče na aktivno učešće vršnjaka u ulozi branilaca žrtve (Gini et al., 2007, 2008b; Nickerson, Mele and Princiotta, 2008). Zbog toga treba nastojati da se kroz realizaciju odgovarajućih vaspitno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti podstiče *razvoj empatije kod učenika*. Svakako, treba pomenuti razliku između *dveju vrsta empatije*: emocionalne i *kognitivne*. *Emocionalna empatija* je vezana za buđenje saosećanja posmatrača prema posmatranoj osobi, dok se *kognitivna empatija* odnosi na sposobnost razumevanje načina razmišljanja i osećanja drugog, tj. sposobnost posmatranja iz tuđe perspektive. Navedene vrste empatije nisu tesno povezane. Zbog toga bi rad na smanjenju vršnjačkog nasilja trebalo obuhvatiti brojne aktivnosti vezane za obe vrste empatije (Popadić, 2009).

Literatura u kojoj se direktno ili indirektno obrađuje tema nasilja može se iskoristiti na dva načina: kao podsticaj za diskusiju na nivou odeljenja i za kreativno pisanje učenika na tu temu (Cowie and Jennifer, 2008; Cowie and Sharp, 1994a, 1994b; Crothers and Kolbert, 2008; Haner et al., 2010; Rigby, 2003; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005). Kroz pažljivo korišćenje literature angažuje se mašta i podstiče se saradnja kada se kod učenika izazivaju određene emocionalne reakcije na pročitano i kada ono što su pročitali povezuju sa sopstvenim iskustvom. Takođe, odgovarajuća literatura može biti koristan način podizanja svesti o nasilju i povećanja empatije za one koji su ga doživeli. Kroz diskusiju o onome što su pročitali ili im je pročitano, učenicima se pruža prilika da otvoreno razgovaraju o nepravdom i nasilnom postupanju sa kojim se neke osobe susreću u svakodnevnom životu, uključujući i lična iskustva. Pored upotrebe literature na temu nasilja u okviru školskih aktivnosti, potrebno je da u školskoj

biblioteci postoji odgovarajuća, uzrastu prilagođena literatura koja će biti dostupna svim učenicima (Rigby, 2003).

Jedna od strategija prevencije nasilja jeste korišćenje *drame* u tu svrhu (Besag, 2006a; Cowie and Jennifer, 2008; Cowie and Sharp, 1994a, 1994b; Crothers and Kolbert, 2008; Elliott, 2002e; Gobey, 2002; Jones, 2002; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2007; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005). Korišćenje drame i igranje uloga u sklopu školskih aktivnosti pruža mogućnosti učenicima da razumeju sopstveni život, da povećaju sposobnost hipotetičkog zaključivanja, da nauče o tome kako drugi ljudi misle i osećaju, i da savladaju negativne emocije poput ljutnje, straha i mržnje (Cowie and Sharp, 1994a, 1994b). Kroz primenu drame učenicima se pruža prilika da se identifikuju sa različitim učesničkim ulogama i da se užive u iskustvo drugih osoba putem igranja određenih uloga. Učesnici u dramskom aktu postaju integrisani kao grupa; razvijaju jače osećanje grupne svesti; razmatraju potencijalne reakcije na nasilje; učesnici su u prilici da uvide posledice različitih načina postupanja u bezbednim okolnostima igranja uloga. Tako primena drame stvara kontekst u kojem nastavnik može omogućiti učenicima da se u bezbednim okolnostima igranja uloga suoče sa teškim ili uznemirujućim emocijama koje nasilje i viktimizacija izazivaju (Cowie and Sharp, 1994a).

Da bi upotreba drame u vaspitno-obrazovnom radu dala dobre rezultate ona treba da se zasniva na radu u malim grupama i/ili diskusiji na nivou čitave grupe, tj. odeljenja (Cowie and Sharp, 1994a, 1994b; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007). Takva diskusija treba da se zasniva na razmeni mišljenja na temu nasilja i o osećanjima koja su pratila takav vaspitno-obrazovni rad. Putem drame učenici mogu da preispitaju: lična iskustva i doživljavanje situacija nasilja, motivaciju nasilnika za nasilničko ponašanje, posledice nasilničkog ponašanja, uticaj nasilja na porodice, žrtve, nasilnike, posmatrače i nastavnike, načine zaustavljanja takvog ponašanja i sl. Razmatrajući problem nasilja na opisani način, učenicima se pruža prilika da bolje razumeju navedeni problem, da preispitaju sopstveno ponašanje i stavove, da uvežbavaju efikasne načine suprotsavljanja nasilničkom ponašanju i sl. Scenario drame može biti bez unapred datog završetka. Tada se od učenika može tražiti da sami osmisle moguće rasplete dramske situacije (Cowie and Sharp, 1994b). Važno je da nastavnik, pritom, utiče na to da završetak drame bude pozitivan, u smislu pružanja podrške žrtvi (Rigby, 2007).

Literatura i drama se u nastavi i van nje mogu *upotrebljavati*: 1) u cilju podizanja svesti o problemu nasilja i promene stavova prema takvom ponašanju, 2) da bi se uvidelo kako deca

tumače situacije nasilja i kako bi se uvideli njihovi stavovi prema nasilnicima, žrtvama i posmatračima, 3) u terapeustke svrhe, kao vid pomoći deci koja su doživela nasilje da se izbore sa takvim negativnim iskustvima (tzv. biblioterapija) (Cowie and Jennifer, 2008).

Važno je *publikovati i javno izložiti produkte* kreativnog rada učenika (postere, skulpture, novine, modele, povelje, predstave, izložbe i sl.) (Cowie and Sharp, 1994b; O'Moore and Minton, 2004). Rezultati igranja uloga mogu biti objedinjeni i kasnije izvedeni u okviru učeničke predstave za širu publiku. Neke škole u tu svrhu praktikuju da početkom svake školske godine organizuju tzv. „Nedelju borbe protiv nasilja”.

Navedene komponente su u priličnoj meri zastupljene u Programima koje smo analizirali.

d) Donošenje odeljenskih pravila ponašanja

Pored pravila ponašanja u čije je donošenje neophodno sve uključiti učenike škole, kao još jedna mera ističe se donošenje *odeljenskih pravila ponašanja* (Rigby, 2007; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Sampson, 2010; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Takva pravila treba doneti kroz odeljensku diskusiju sa učenicima. Ona se mogu doneti nakon upoznavanja učenika sa problemom nasilja, njegovim posledicama i podizanja svesti u pogledu uloge posmatrača. Takva pravila ne treba samo da se odnose na ponašanja nasilnika, već njima treba propisati i očekivano ponašanje posmatrača u situacijama nasilja. Potreba donošenja odeljenskih pravila ponašanja istaknuta je samo u 2 od 11 Programa zaštite učenika od nasilja koje smo analizirali.

e) Primena oblika nastavnog rada na času kojima se podstiče saradnja među učenicima

Pored bavljenja tematikom nasilja u okviru nastavnih i vannastavnih aktivnosti, od posebne važnosti za prevenciju jeste način na koji nastavnik uspostavlja *disciplinu na času* (Crothers and Kolbert, 2008; Orpinas, Horne and MVPP, 2004; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2003), kao i *korišćenje nastavnih metoda i oblika rada koji podstiču kooperativne interakcije među učenicima* u odeljenju (Besag, 2002b; Cowie, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Cowie and Sharp, 1994a, 1994b; Cowley, 2006; Crothers and Kolbert, 2008; Jensen, 2003; Krnjajić, 2002; Lee, 2004; Migliore, 2003; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007; Ševkušić i Spasenović, 2004; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Način na koji nastavnik strukturira proces nastave i učenja određuje, između ostalog, i način na koji učenici stupaju u

međusobne odnose i odnose sa nastavnikom što, zauzvrat, utiče na kognitivne, socijalne i afektivne ishode vaspitno-obrazovnog procesa (Krnjajić, 2002). Ističe se da kada se u školi podstiču individualnistički i kompetitivni stilovi učenja, učenici usvajaju implicitnu poruku da su učenje i uspeh lična stvar, i doživljavaju druge kao rivale. Takva kompetitivnost podstiče neprijateljstvo, međusobno nepoverenje i agresivnost učenika (Cowie and Jennifer, 2008; Twemlow and Sacco, 2008).

Klima podrške nasilničkom ponašanju od strane vršnjaka može najefikasnije da se promeni u odeljenjima u kojima se podstiču vrednosti saradnje kroz vaspitno-obrazovne sadržaje i primenu određenih oblika nastavnog rada. Potrebno je da nastavnik osmisli takve načine realizovanja nastavnih jedinica koji se, u meri u kojoj je to svrsishodno i moguće, zasnivaju na primeni saradničkih oblika nastavnog rada (grupni rad, rad u paru, radioničarski rad) (Cowie and Sharp, 1994a). Dakle, potrebno je da nastavnik primenjuje odgovarajuće oblike nastavnog rada koji olakšavaju pojavu kooperativnih aktivnosti, odnosno koje omogućava učenicima da što češće iskuse i istraže mnogobrojne aspekte saradnje u okviru školske zajednice. Treba stvarati nastavne situacije koje će doprineti da svaki učenik postigne uspeh, čime se utiče na povećanje samopouzdanja kod žrtava nasilja, a nasilnicima se ukazuje na alternativne, prosocijalne načine postizanja socijalnog statusa unutar vršnjačke grupe (Rogers, 2002). Stvaranje takvog pozitivnog odeljenskog konteksta pomaže sticanju veština koje su učenicima potrebne za upostavljanje adekvatnih odnosa sa vršnjacima, omogućava nastavnicima da podstiču pozitivne vršnjačke interakcije, doprinosi smanjenju vršnjačkog nasilja i podstiče školski uspeh učenika (Doll, Song and Siemers, 2008; Hanish et al., 2008).

Kao *važne odlike kooperativnih nastavnih aktivnosti* Kovi i Šarp (Cowie and Sharp, 1994a) izdvajaju: a) učenici su u takvim aktivnostima usmereni jedni na druge radi rešavanja zadataka koji su im dodeljeni, b) pružaju se adekvatne mogućnosti za korišćenje grupnih i individualnih resursa, c) postoji klima poverenja u odeljenju, d) pružaju se mogućnosti za izražavanje poštovanja i tolerancije prema svakoj osobi, e) primenjene aktivnosti podrazumevaju direktnu i smislenu komunikaciju među učesnicima, f) takve aktivnosti omogućavaju usvajanje i razvijanje veština saradnje kod učenika.

Takođe, *grupisanje dece različitih uzrasta* izgleda da podstiče brižnije i manje kompetitivne odnose među učenicima. Ako su deca istog uzrasta grupisana zajedno, veća je

verovatnoća da će se među njima javiti pitanje uspostavljanja dominacije (Stephenson and Smith, 2002).

f) Primeri vaspitno-obrazovnih aktivnosti usmerenih ka prevenciji vršnjačkog nasilja

Postoje brojni načini na koje nastavnik razredne nastave, predmetni profesor ili pedagoško-psihološka služba, mogu doprineti razvoju pozitivnih odnosa među vršnjacima. Primera radi, autorka Eliot (Elliott, 2002c) nudi dvadeset radioničarskih igara koje se mogu realizovati u odeljenju u cilju prevencije nasilja među učenicima, aktivnosti čija je efikasnost prethodno proverena u praksi. Radioničarske igre, uz izvesna prilagođavanja, mogu biti primenjene u radu sa učenicima različitih uzrasta i sposobnosti. Suština ovih aktivnosti se ogleda u: iskazivanju osećanja učenika u situacijama nasilja, podsticanju empatičnog uživanja u osećanja učenika koji se nasilno ponaša i učenika koji trpi nasilje, kao i razvoju adekvatnih socijalnih veština.

Radioničarske igre obuhvataju sledeće aktivnosti: 1) *Pravljenje kolaža* na temu nasilja i uloga koje učenici uključeni u nasilje imaju; 2) *Sprijeteljivanje*, kao aktivnost koja ima za cilj da se kroz razgovore o adekvatnim i neadekvatnim načinima iniciranja interakcije sa drugima, kod učenika razviju određene veštine neophodne za sklapanje prijateljstava; 3) *Čitanje priča i/ili izvođenje predstava* na temu nasilja, pri čemu nastavnik može da izabere priču na temu nasilja koju će pročitati učenicima, može zatražiti od dece da pročitaju priče koje su pronašli ili da pripreme kratak pozorišni komad o nasilju; 4) *Pisanje pisma* u kome će učenici opisati ono što vole da rade, kakve su osobe, čime planiraju da se bave u budućnosti, kao i problem nasilja iz ugla žrtve ili nasilnika; 5) *Pravljenje crteža tela i lepljenje stikera* sa pozitivnim porukama o pojedincima na crtež; 6) *Dodeljivanje pozitivnih nadimaka* svakom učeniku; 7) *Proglašavanje učenika učenikom nedelje*, pri čemu se svake nedelje na pano postavlja slika jednog učenika i zatraži se od drugih učenika da navedu po jednu pozitivnu činjenicu u vezi sa tim učenikom, potom se pravi spisak od pet izjava koje se stavljaju ispod slike; 8) *Pisanje pesme* o nasilju kao zadatak za učenike; 9) *Opisivanje karakteristika savršene škole*; 10) *Pisanje pozitivnih/negativnih osobina*, pri čemu svaki učenik piše sopstvene pozitivne/negativne osobine (prevashodno karakteristike koje su naučili, a ne fizičke karakteristike); 11) *Pisanje razrednih novina*, kojima svaki učenik može dati doprinos tako što će napisati članak, crtež, slagalicu ili pesmu o nasilju. Potrebno je da učenici sastave bilten koji će biti umnožen i podeljen roditeljima,

učenicima i školskom osoblju; 12) *Proглаšavanje svakog od učenika milionerom*, pri čemu se učenicima da instrukcija da je svako od njih nasledio milion dolara, od čega moraju upotrebiti 90% za iskorenjivanje nasilja; 13) *Osmišljavanje toka i završetka igre marionetama* o detetu koje je zlostavljano i o njegovim osećanjima; 14) *Crtanje i ukrašavanje odeljenskog murala* koji prikazuje na jednom panelu dvorište gde se nasilje dešava, a na drugom panelu dvorište gde se svako dete dobro provodi i gde nema nasilja; 15) *Navođenje učenika da učine da se neko oseća dobro*, pri čemu se od učenika traži da svakodnevno usreće po jednu osobu iz odeljenja time što će uraditi ili reći nešto lepo; 16) *Sastavljanje individualne liste želja* u pogledu toga kako bi hteli da ih drugi učenici doživljavaju; 17) *Pisanje priče o bandi nasilnika* – pisanje priče od strane učenika o detetu ili mladoj osobi koja je iznenada uvučena u bandu nasilnika i naterana da počne da zlostavlja osobe sa kojima se prethodno družila; 18) *Postavljanje oglasne table* na kojoj će učenici izlagati tekstove i obaveštenja o nasilju; 19) *Pisanje sastava o učeniku* čiji se indentitet ne otkriva - svaki učenik dobija ime drugog učenika koga treba bolje da upozna i da napiše sastav o tome, bez imenovanja tog učenika/ce, pri čemu se od drugih traži da ga/je prepoznaju; i 20) *Pisanje pisma o zamišljenoj nasilnoj osobi* u kojem učenici treba toj osobi da napišu zašto je važno da se potruži da se promeni, i da daju neke predloge o tome kako da se promeni (Elliott, 2002c).

Kao što se može uočiti, predložene radioničarske igre predstavljaju koristan predlog kako nastavnici u toku svakodnevnog rada sa učenicima, ali i stručni saradnici u određenim prilikama, mogu uticati na promenu njihovog stava prema nasilju. Njihova primena je moguća sa učenicima različitih uzrasta (uz adekvatna prilagođavanja). Osnovna svrha navedenih radioničarskih igara jeste da se kod učenika podigne svest o nasilju, o značaju sopstvene uloge u prevenciji nasilja i da se učenici podstaknu da uzmu aktivnu ulogu u tom procesu. Radioničarske igre su predstavljene sa ciljem da se ukaže na neke od mogućnosti preventivnog delovanja na nivou odeljenja, ali treba naglasiti da se njima ne iscrpljuju sve mogućnosti. Namera je bila da se skrene pažnja na to da postoje brojni načini na koje se može doprineti prevenciji vršnjačkog nasilja.

g) Rad nastavnika na podizanju samopouzdanja učenika

Kao značajan vaspitni zadatak nastavnika koji je povezan sa prevencijom nasilja izdvaja se *rad nastavnika na podsticanju samopouzdanja učenika* (O'Moore, 2002). Nekoliko pozitivnih ili negativnih iskustava verovano neće imati značajan uticaj na self-koncept pojedinca. Do

urušavanja pozitivnog self-koncepta dolazi kada pojedinac često i dugotrajno doživljava iskustva koja u njemu pobuđuju osećanja neadekvatnosti, nekompetentnosti i neuspeha. Preventivna i interventna uloga nastavnika u tom pogledu prevashodno se ogleda u mogućnosti da kroz iskustva socijalnog i akademskog učenja kod učenika podstiče pozitivnu sliku o sebi, kroz slanje poruke pojedincu o njegovoj kompetentnosti, vrednosti i pripadnosti odeljenskoj zajednici i školi (Migliore, 2003; O'Moore, 2002). Takav vaspitni uticaj nastavnika indirektno se odražava na školsko postignuće učenika, jer je poznato da pozitivan self-koncept doprinosi postizanju školskog uspeha i boljoj socioemocionalnoj prilagođenosti pojedinca. Naravno, da bi uspeali da kod učenika izgrade visoko samopouzdanje, potrebno je da i sami nastavnici budu takvi.

h) Razvoj određenih socijalnih veština kod svih učenika

Kao važna mera koju nastavnik treba da primenjuje na nivou odeljenja izdvaja se podsticanje razvoja socijalnih veština kod učenika. Socijalne veštine se mogu definisati kao: „sposobnost stupanja u interakciju sa drugima na načine kojim se postižu željeni efekti” (Rigby, 2007: 174), odnosno kao posedovanje socijalnih i personalnih kompetencija koje omogućavaju pojedincu da rešava probleme, adekvatno tumači socijalne situacije i da se kompetentno ponaša u interakciji sa drugima (Gresham, 2002, prema Cumming, 2010). Važne komponente socijalnih veština su: opažanje trenutne situacije (kao i namera drugih), donošenje odgovarajućeg plana reagovanja, sprovođenje plana u delo, opažanje njegovih efekata na drugu osobu, što zatim dovodi do modifikovanja sledećih percepcija, planova i postupaka (Argyle, 1983, prema Rigby, 2007).

Razvoju socijalnih veština kod učenika nastavnik može da doprinese direktno i indirektno. Indirektan doprinos se ogleda u podsticanju pozitivnih interakcija između učenika putem strukturiranja časa na način da na njemu budu zastupljeni kooperativni oblici nastavnog rada (radioničarski rad, rad u grupama, rad u paru i sl.). Nastavnik, dakle, pored *indirektnog* doprinosa razvoju socijalnih veština učenika (putem adekvatnog vođenja odeljenja i strukturiranja vaspitno-obrazovnog procesa), može i *direktno* doprineti razvoju određenih veština kod učenika (Besag, 2002b; Colvin et al., 1998; Lee, 2004; Rigby, 2003, 2007). Na primer, nastavnik može nastojati da kod učenika razvije asertivnost, da ih obuči za konstruktivno rešavanje konflikata, za vršnjačku medijaciju, da kod njih razvije veštine kontrole besa i sl. Takva obuka može biti namenjena svim učenicima ili samo određenim kategorijama učenika.

Većina postojećih gotovih programa razvoja socijalnih veština se zasniva na pretpostavci da su razvijene socijalne veštine jedan od neophodnih preduslova za ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa pojedinca, a samim tim i vršnjačku prihvaćenost (Spasenović i Mirkov, 2007). Kao osnovni ciljevi većine takvih programa navode se: „a) sticanje socijalnih veština, b) ispoljavanje tih veština, c) smanjenje ili eliminisanje problema u ponašanju, i d) generalizacija socijalnih veština” (Spasenović i Mirkov, 2007: 60).

i) Direktno interventno delovanje nastavnika

Kao jedna od mera intervencije izdvaja se direktno delovanje nastavnika u situacijama nasilja. Za uspeh takvog delovanja nastavnika od presudne važnosti je njegova taktičnost i smirenost. Međutim, treba naglasiti da se smatra da se takvim direktnim delovanjem nastavnika neće puno toga postići. Smatra se da direktno optuživanje učenika za nasilničko ponašanje neće biti od koristi. Treba imati u vidu da kritika treba da bude usmerena na neprihvatljivo nasilničko ponašanje učenika, a ne na ličnost učenika. Pored toga, veoma je važno ne pogoršavati situaciju isticanjem pozicije žrtve kao osobe manje moći kojoj je potrebno pružiti posebnu zaštitu i pomoć (Rogers, 2002).

j) Obaveštavanje drugog školskog osoblja

Važno je da nastavnici adekvatno i pravovremeno obaveste druge članove školskog osoblja (članove Tima za zaštitu učenika od nasilja) o uočenim incidentima nasilja, kao i da sami iniciraju pokretanje prethodno usvojenih načina postupanja u takvim situacijama (Rigby, 2003). Takva uloga nastavnika se u našoj sredini podrazumeva, s obzirom na zakonsku i podzakonsku regulativu i nivoe preventivnog i interventnog delovanja u školi. Kao *prvi nivo delovanja* predviđeno je delovanje odeljenskog starešine, odeljenja i roditelja učenika datog odeljenja. *Drugi nivo delovanja* je nivo odeljenskog starešine i unutrašnje zaštitne mreže. *Unutrašnju zaštitnu mrežu* čine: direktor, stručni saradnici, odeljenske starešine, članovi Tima za zaštitu učenika od nasilja, predstavnik Saveta roditelja, školski policajac, predstavnici učeničkih organizacija na nivou škole (Učeničkog parlamenta i Vršnjačkog tima (za prevenciju nasilja)), nastavničko veće, dežurni nastavnici, pomoćno osoblje škole i ukupna populacija učenika. *Treći nivo delovanja* je nivo unutrašnje i spoljašnje zaštitne mreže. *Spoljašnju zaštitnu mrežu* u našoj sredini čine: Ministarstvo prosvete, Uprava za obrazovanje, omladinu i sport, Ministarstvo unutrašnjih poslova, centar za socijalni rad, domovi zdravlja i sl.

k) Nagrađivanje učenika za pozitivne promene u ponašanju

Kao još jedna od mera koju nastavnik može primeniti navodi se nagrađivanje učenika za pozitivne promene u ponašanju. Učenicima treba pružiti *pozitivno pokrepljenje* svaki put kada se prema drugima ponašaju sa empatijom i poštovanjem, čime im se daje do znanja da se takvo ponašanje smatra vrednim i poželjnim (Rogers, 2002).

9.3.3. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na vršnjačkom nivou

Sve veći broj autora ukazuje na *važnost uzimanja u obzir vršnjačke grupe*, odnosno angažovanja *posmatrača*, prilikom nastojanja da se smanji vršnjačko nasilje u školi (npr. Cowie, 2000; Cowie and Jennifer, 2008; Field, 2007; Gordon Murphy, 2009; Kerres Malecki and Kilpatrick Demaray, 2008; Laracuenta and Denmark, 2005; Lee, 2004; Maskell, 2002; O'Moore and Minton, 2004; Payne and Gottfredson, 2004; Ortega, Del Rosario and Mora-Merchán, 2004; Rigby, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Robinson and Maines, 2008; Salmivalli, 1999, 2001b; Salmivalli, Kaukiainen and Voeten, 2005; Sharp and Cowie, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002; Twemlow and Sacco, 2008). Da bi napori prevencije i intervencije dali značajnije i dugotrajnije rezultate potrebno je delovati na učenike u svim učesničkim ulogama, a ne samo na *nasilnike* i/ili *žrtve*. Potrebno je navesti posmatrača da shvate sopstvenu ulogu u procesu vršnjačkog nasilja, kakve posledice donosi njihovo ponašanje i kako kroz promenu sopstvenog ponašanja mogu doprineti promeni nasilnog odnosa između *nasilnika* i *žrtve*. U prilog takvom stavu govore i nalazi našeg istraživanja u kome ne samo da se pokazalo da se mogu utvrditi učesničke uloge za veliki procenat učenika iz odeljenja, već i da je takva uloga u značajnoj meri povezana sa školskim uspehom učenika. Odnosno, da učenici u pojedinim ulogama (*nasilnik*, *asistent* i *podstrekač*) ostvaruju znatno niži školski uspeh u odnosu na učenike u drugim učesničkim ulogama.

U svrhu prevencije i intervencije putem delovanja i na učenike u drugim učesničkim ulogama osim uloge *nasilnika* i *žrtve* Salmivali (Salmivalli, 1999) predlaže *model promene učesničkih uloga* u nasilju koji se sastoji od tri komponente: 1) *podizanja svesti* o problemu nasilja i njegovim posledicama, kao i o grupnim mehanizmima koji doprinose njegovom održavanju, 2) *samo-refleksije*, putem koje učenici postaju svesni učesničkih uloga koje su preuzeli u procesu nasilja, 3) *posvećenosti novom ponašanju* koje se može podsticati putem diskusija ili uvežbavanja novih načina ponašanja kroz njihovo praktikovanje u okviru igranja uloga. Dakle, bitno je učenike podstaći da sagledaju sopstvene učesničke uloge, da razumeju kako ove uloge utiču na situaciju u odeljenju i da ih promene, čime preuzimaju odgovornost za zaustavljanje nasilja.

Takvo uključivanje vršnjaka u nastojanja škole ka smanjenju nasilja može biti *posebno uspešno među adolescentima*, koji lakše prihvataju uticaj vršnjaka nego autoritet odraslih i mere

koje odrasli nastoje da primene (Salmivalli, 2001b). Kategoriji takvih učenika pripadaju i naši ispitanici.

Salmivali i saradnici (Salmivalli et al., 1996) smaraju da u nastojanju da se smanji učestalost vršnjačkog nasilja, treba delovati na učenike u pojedinim učesničkim ulogama. Ističe se da prevashodno treba delovati na učenike koji su identifikovani kao *autsajderi* i *podstrekači*, jer se smatra da je lakše uticati na promene u ponašanju kod ove dece nego kod nasilnika. Smatra se da se promenama koje se izazvati u ponašanju *autsajdera* i *podstrekača* indirektno može doprineti promenama u ponašanju nasilnika.

Vršnjake treba podsticati da se suprotstave nasilju, kako *neformalno*, u svojim spontanim svakodnevnim interakcijama sa drugima, tako i *formalno*, tj. putem dodeljivanja određenih uloga kao što su uloge *vršnjačkog savetnika* ili *vršnjaka pomagača* (Salmivalli, 1999; 2001b). Pritom, kada je reč o formalnom učešću, učeniku mogu biti dodeljene i više od jedne uloge istovremeno. Svakako, treba naglasiti da formalno uključivanje učenika treba da bude prisutno i paralelno sprovedeno uz preventivne i interventne mere i aktivnosti odraslih, pažljivo nadgledano i doživljeno kao dodatne a ne alternativne aktivnosti naporima odraslih, koji imaju krajnju odgovornost u tom procesu (Popadić, 2009; Salmivalli, 2001b; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Interventno delovanje vršnjaka i odraslih treba da ima za cilj pružanje pomoći žrtvama da se zaustavi dalje nasilje prema njima, kao i pomaganje takvim učenicima da uspostave adekvatnije odnose sa drugima. Ipak, treba naglasiti da je prilikom donošenja odluke o uvođenju određenog sistema vršnjačke podrške veoma važno razmotriti kontekst konkretne škole, kao i uzrasne karakteristike učenika.

Danas, sa razvojem informaciono-komunikacionih tehnologija, *praksa vršnjačke podrške* može se odvijati i putem *interneta* (odgovaranjem na elektronske poruke učenika u kojima oni opisuju problem sa kojim se suočavaju i traže pomoć vršnjaka), kao i putem *telefonske linije* koju mogu pozivati učenici kojima su potrebni savet i podrška pri rešavanju problema lične ili socijalne prirode, što doprinosi anonimnosti osobe koja se obratila za pomoć (Cowie and Jennifer, 2008).

Da bi učenici u ulogama posmatrača mogli adekvatno da deluju u situacijama nasilja, potrebno je za to organizovati *odgovarajuću obuku*. Naime, uočeno je da postoji veća verovatnoća da će posmatrači nastojati da pomognu žrtvi ukoliko znaju kako da postupe u situaciji nasilja. Zbog toga učenicima treba pružiti odgovarajuću obuku i pomoći im da steknu

veštine koje su im potrebne da bi adekvatno reagovali u situacijama nasilja (Craig, Pepler and Blais, 2007; Doll, Song and Siemers, 2008; Rigby, 2002, 2003, 2007; Sharp and Cowie, 1994; Stephenson and Smith, 2002). Kada je reč o direktnom učešću vršnjaka u smanjenju nasilja, potrebno je kod njih razviti odgovarajuće: komunikacijske veštine, emocionalnu inteligenciju, veštine rešavanja problema i sl. (Cowie and Jennifer, 2008). Svakako, da bi vršnjaci bili uspešni u aktivnoj ulozi u prevenciji i intervenciji, da bi dobili potrebnu pomoć i podršku u tom procesu, kao i da ne bi sa njihove strane došlo do zloupotrebe poverene moći, potrebno je da njihov rad na neki način bude *nadziran od strane odraslih* (Cowie, 2000, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Raskauskas and Stoltz, 2004; Rigby, 2007; Sharp and Cowie, 1994). Potreba obezbeđivanja adekvatne obuke učenika za preventivno i interventno delovanje eksplicitno je navedena u 5 Programa koje smo analizirali.

a) Pristup restorativne pravde

Određeni načini uključivanja vršnjaka u proces prevencije i intervencije u školama zapravo se zasniva na *pristupu restorativne pravde* (Besag, 2006a; Cowie and Jennifer, 2008; Field, 2007; Lee, 2004; Lines, 2008; Rigby, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Pristup restorativne pravde postoji u okviru krivično-procesnog sistema i pomaže zemlji da se izbori sa nasiljem u školama, na radnom mestu i u susjedstvu. Takav pristup omogućava počiniocu nasilja da se susretne sa žrtvom u okviru bezbednog okruženja, da sasluša posledice svog postupka i da iznese predloge o načinima ispravljanja štete nanete žrtvi. Restorativna pravda ima za cilj postizanje dugoročne promene odnosa između *nasilnika, žrtve i posmatrača*. Učesnicima u nasilju se pruža prilika da razmisle o onome što se desilo, da postanu emocionalno svesniji i da, ukoliko je to moguće, kod njih dođe do porasta nivoa saosećanja prema drugima i razumevanja drugačijih načina mišljenja.

Načini primene koncepta restorativne pravde u školama variraju od formalnih procesa do neformalnih reakcija na svakodnevna dešavanja. Formalni metodi obuhvataju organizovanje sednica/sastanaka (obično za izuzetno ozbiljne situacije nasilja) i medijaciju odraslih i sl., dok se kao manje formalni metodi mogu primeniti vršnjačka medijacija, prijateljevanje, krugovi kvaliteta, diskusije na nivou odeljenja, donošenje planova o načinima postupanja i sl.

Ključna komponenta pristupa restorativne pravde jeste *koncept zajednice*. Na nasilje se gleda kao na ponašanje koje izaziva negativne posledice po *nasilnika, žrtvu*, ali i *posmatrača*, tj. čitavu školsku zajednicu. Kada se nasilje javi, putem primene koncepta restorativne pravde

nasilnici, žrtve i drugi učenici, školsko osoblje i roditelji angažuju se u kolektivnom procesu rešavanja problema. Takav proces ima za cilj popravljavanje nanete štete, poboljšanje kvaliteta odnosa i olakšavanje reintegracije učesnika u nasilju u školsku zajednicu (Cowie and Jennifer, 2008).

Da bi takav pristup dao pozitivne efekte u pogledu smanjenja vršnjačkog nasilja neophodno je da se ostvaruje u okviru celoškolskog pristupa (Cowie and Jennifer, 2008; Lee, 2004), u suprotnom može dovesti do produbljiivanja nasilja i nastavka dalje viktimizacije. Navedeni pristup je naveden samo u jednom od Programa zaštite učenika od nasilja koje smo analizirali, kroz planiranje primene mere nazvane „restitucija”.

Kao načine formalnog (direktnog ili indirektnog) uključivanja učenika zasnovanog na pristupu restorativne pravde možemo izdvojiti: 1) rad „sudova” za nasilnike, 2) pristup netražnja krivca, u okviru kojeg razlikujemo a) Metod grupne podrške i b) Metod zajedničke brige. Pored toga, vršnjaci mogu u cilju prevencije nasilja biti angažovani i na sledeće načine: kroz nenasilno rešavanje konflikata i medijaciju, vršnjačko savetovanje, vršnjačko mentorstvo, kao istraživači, kao članovi tzv. krugova kvaliteta, kroz rad učeničkih organizacija na nivou škole i sl.

1) Rad „sudova” za nasilnike

U nekim školama se učenici koji su prekršili postojeća pravila ponašanja izvode pred „sud” sastavljen od vršnjaka (Elliott, 2002a, 2002d; 2002e; Lee, 2004; Rigby, 2002, 2007; Smith, Ananiadou and Cowie, 2003; Smith et al., 2004). Učenici bivaju izabrani za članstvo u takvom sudu, uz učešće jednog ili više članova školskog osoblja. Kada dođe do nasilja takav sud saslušava sve uključene, razmatra prikupljene dokaze, nakon čega donosi odluku o merama koje će biti primenjene, i beleži situaciju i izrečene mere. Proces takvog „suđenja” se može pokrenuti isključivo kada učenik podnese formalnu prijavu protiv drugog učenika, za šta postoji unapred doneta odgovarajuća procedura.

Učešćem u radu takvih sudova se kod učenika razvija motivacija za angažovanje. Međutim, davanje veće moći vršnjačkoj grupi, s druge strane, otvara prostor za moguće zloupotrebe moći od strane učenika koji se nalaze u ulozi sudija i može voditi ka daljoj viktimizaciji (Popadić, 2009). Smatramo da takvi sudovi mogu dati pozitivne rezultate jedino ukoliko u školi postoji celoškolski pristup prevenciji i intervenciji, ukoliko je uspostavljen etos nenasilja, podrške i razumevanja, kao i ukoliko je rad takvih sudova nadziran od strane odraslih.

2) Pristup netraženja krivca

U okviru pristupa netraženja krivca (No blame approach) razlikujemo dva metoda: Metod grupne podrške i Metod zajedničke brige. Ono što je zajedničko navedenim metodama koje predstavljaju mere intervencije jeste usredsređivanje na pronalaženje rešenja za problem nasilja, bez okrivljivanja bilo koga za ono što se desilo (Sharp, Cowie and Smith, 1994). U obema se zahteva od nastavnika da razgovara sa *nasilnicima* ili *žrtvama* i drugim uključenim učenicima, kako bi kod uključenih inicirao osećaj odgovornosti za promenu postojeće situacije i kako bi se doprinelo smanjenju vršnjačke podrške nasilničkom ponašanju pojedinaca (Lee, 2004). Da bi primena navedenih metoda dala pozitivne rezultate, potrebno je primenjivati ih samo kao jednu od mera u okviru tzv. celoškolskog pristupa prevenciji i intervenciji (Greene, 2003; Sharp, Cowie and Smith, 1994).

a) Metod grupne podrške

Još jedan metod koji se može primeniti u radu sa učenicima direktno i indirektno uključenim u nasilje jeste Metod grupne podrške (Support group method) koji su osmislili Barbara Mejns (Barbara Maines) i Džordž Robinson (George Robinson) (Cowie, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Young, 1998; Young and Holdorf, 2003; Lee, 2004; Robinson and Maines, 2008; Sharp, Cowie and Smith, 1994; Smith, Howard and Thompson, 2008). Nastao je u Engleskoj, a koristi se u mnogim zemljama sveta. Ovaj metod je sličan Pikasovom metodu, koji će biti opisan, u pogledu fokusiranja na traženje konstruktivnog rešenja primenom pristupa koji naglašava participaciju i negira kažnjavanje, kroz uključivanje samih učenika u proces rešavanja problema. Međutim, Mejns i Robinson se više usredsređuju na osećanja i status uključenih učenika. Metod je pogodan za primenu u situacijama kada nasilni odnos postoji samo između dvoje učenika (tzv. jedan-na-jedan nasilje).

Metod se koristi sa učenicima osnovnoškolskog, srednjoškolskog uzrasta i studentima od 1990. godine. Može se primenjivati od strane nastavnika ili stručnih saradnika, ali je potrebno da oni za to prođu adekvatnu obuku. Zasniva se na primeni pristupa rešavanja problema putem formiranja grupe koja ima za cilj da pruži podršku. Takva grupa se sastoji od učenika direktno i indirektno uključenih u nasilje. Grupa je odgovorna za rešavanje problema i primenu rešenja u praksi.

Primena ovog metoda ima za cilj da izazove promenu u ponašanju *nasilnika* putem aktivnog rada na podsticanju empatije kod takvih učenika, empatije prema *žrtvama* i putem konstruktivne primene grupnih procesa u cilju pružanja brige i podrške. Polazi se od stava da se samo putem negovanja vrednosti empatije, brige za druge i nesebičnosti unutar vršnjačke grupe može doprineti tome da se smanji moć *nasilnika* i poveća vršnjački pritisak nasilnom ponašanju. Smatra se da se kažnjavanjem ne mogu postići značajniji rezultati jer se time propagiraju vrednosti hijerarhije i dominacije putem moći, kao i da se time *žrtva* izlaže većem riziku od odmazde *nasilnika* zbog kazne koju je iskusio. Empatija za žrtve će se pobuditi ako se vršnjačka grupa podseti na zajednička iskustva odbacivanja, zastrašivanja i straha koja je u životu doživela svako od njih.

Primenom ovog metoda stvara se forum koji se sastoji od *nasilnika*, *posmatrača* i *branilaca* žrtve, a koji se usredsređuje na razmatranje osećanja svih uključenih, uključujući i osećanja *nasilnika*. Takva grupa koja pruža podršku predstavlja refleksivnu, kooperativnu grupu unutar koje pojedinci mogu razviti veštine rešavanja problema i sposobnost da pomognu drugima. Izbegava se pripisivanje krivice. Umesto toga, kroz proces konstruktivnog rada na rešavanju problema nasilja menja se struktura moći unutar grupe putem obeshrabrivanja negativnih ponašanja i osnaživanja članova grupe da osmisle strategije kojima se može pomoći viktimiziranom vršnjaku.

Time se, najpre, stvara kontekst u kome se *nasilniku* daje prilika da razmisli o osećanjima žrtve putem projektovanja u ulogu *žrtve*. *Nasilnik* se podstiče da izrazi zabrinutost za žrtvu i da, ukoliko je to moguće, shvati da je nasilničko ponašanje pogrešno. Drugi ključni ishod se ogleda u tome što proces promene predstavlja kolektivni proces koji uključuje ne samo počinioca, već i posmatrača, do koga dolazi iz razloga što moderator naglašava potrebu za izražavanjem osećanja od strane svih učenika. Uz pomoć moderatora, grupa istražuje osnažujući efekat nastojanja da se pomogne nekom ko je u nevolji. Skreće se pažnja na problem nasilja kao zajednički problem i time se odvraća pažnja sa moći nasilnika.

Metod se sastoji od sedam koraka, čijeg se redosleda treba dosledno pridržavati. Primena svakog od koraka zahteva spretnost samog moderatora. Koraci su sledeći:

1. *Razgovor sa žrtvom*, koji ima za cilj razumevanje negativnih osećanja koje je nasilje izazvalo, dogovor oko sastava grupe koja će biti organizovana u cilju pružanja podrške (ko su *nasilnici*, ko su *pomagači*, *podstrekači* i potencijalni *branioci*) i dogovor oko onoga što će biti

prepričano grupi. Važno je ukazati *žrtvi* da u svakom trenutku može da se obrati za pomoć, ukoliko nešto krene po zlu tokom primene metoda.

2. *Sazivanje sastanka sa uključenim učenicima.* Moderator ugovara sastanak sa učenicima koji su bili uključeni u nasilje i koje je *žrtva* predložila. Potrebno je da formirana grupa ima najviše od šest do osam članova. Cilj je angažovanje pozitivnih kapaciteta članova grupe kako bi se izazvali željeni ishodi. U ovom koraku se ne preporučuje korišćenje termina “nasilje” jer to ukazuje da je donet zaključak u pogledu prirode i uzroka problema koje određeni učenik ima.

3. *Objašnjavanje problema.* Moderator ukazuje grupi da je zabrinut zbog određenog učenika koji ima problem, učenika koji trenutno prolazi kroz težak period. Time se skreće negativna pažnja sa *žrtve*. Ukazuje se da je dužnost moderatora da pomogne tom učeniku i da je sastanak sazvan kako bi mu članovi grupe pomogli da ispuni svoju dužnost. Moderator ukratko ukazuje na bolna iskustva *žrtve* uz naglašavanje negativnih osećanja koja je nasilje izazvalo. Ni u jednom trenutku on ne iznosi detalje incidenata nasilja niti pripisuje krivicu grupi za ono što je *žrtva* doživela.

4. *Buđenje zajedničke odgovornosti.* U trećem koraku kod članova grupe se može javiti neraspoloženje, neprijatnost, nesigurnost u pogledu razloga sazivanja sastanka, briga zbog moguće kazne. Moderator treba da izazove promenu u ponašanju putem naglašavanja da se niko od njih ne nalazi u nepravilici i da neće biti kažnjen, da je njegova odgovornost da pomogne navedenom učeniku i da to ne može da postigne bez pomoći članova grupe, kao i da je grupa sazvana kako bi se navedeni problem rešio.

5. *Podsticanje članova grupe da iznesu ideje.* Obično članovi grupe bivaju ganuti patnjama koje *žrtva* preživljava i osećaju olakšanje jer nisu u nevolji. Niko od njih nije optužen i time se moć pomera sa *nasilnika* na grupu kao celinu, čiji članovi više ne žele da pružaju podršku nastavku takvog ponašanja. Tada se svako od članova grupe podstiče da iznese ideje o načinu na koje sam može pomoći *žrtvi* („Ja ću ...”). Ideje im se ne nameću, već ih sami članovi grupe individualno daju. Moderator ništa ne zapisuje, već je ono što je dogovoreno stvar poverenja.

6. *Ostavljanje članovima grupe da urade ono što su obećali.* Moderator završava sastanak prenošenjem odgovornosti za rešenje problema na grupu. On zahvaljuje učenicima, ukazuje da je njihov plan dobar, izražava poverenje da će postići pozitivne ishode i ugovara ponovni sastanak na kome će se diskutovati o tome kako se situacija odvija.

7. *Ponovni susret*. Otprilike nedelju dana kasnije, moderator diskutuje sa svakim od učenika, uključujući i *žrtvu*, kako se stvari odvijaju. Prvo se organizuje sastanak sa *žrtvom*, da bi se saznalo da li je napredak postignut. Nakon toga se organizuju individualni sastanci sa svakim od članova grupe. Time se omogućava nadgledanje procesa i podsticanje učenika da nastave sa postignutim promenama. Reč je o individualnim sastancima sa svakim od članova grupe, kako bi svako od njih mogao da ukaže na sopstveni doprinos promeni postojeće situacije, čime se smanjuje mogućnost da dođe do kompeticije među njima. Nije od presudne važnosti da li su svi dosledno uradili ono što su obećali, već da li je nasilje prestalo. Poželjno je da učenici budu adekvatno nagrađeni za napredak u ponašanju i doprinos zaustavljanju nasilja.

b) Metod zajedničke brige

Još jedan pristup čija primena se preporučuje u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja jeste Metod zajedničke brige (Method of shared concern), poznat i kao Pikasov metod (Cowie, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Elliott, 2002e; Lee, 2004; Lines, 2008; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2002, 2007; Smith, Cowie and Sharp, 1994; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Njegov tvorac je švedski psiholog Anatol Pikas.

Pikas kao dva metoda suprotstavljanja nasilju od strane odraslih navodi: *direktni metod* i *metod zajedničke brige*. U direktnom metodu, odrasla osoba koja je prethodno obučena za primenu ovog metoda jednostavno, na čvrst i autoritativan način razgovara sa *nasilnikom* da takvo ponašanje ne sme da se ponovi. Pikas smatra da je takav pristup pogodan za decu do 9 godina starosti, za jedan-na-jedan nasilje, i u situacijama u kojima Metod zajedničke brige ne bi bio efikasan.

Metod zajedničke brige je pogodan za primenu sa decom starijom od 9 godina kada je grupa uključena u nasilje. Primenjuje se od strane odrasle osobe u cilju "reindividualizacije" članova grupe i promene norme odobravanja nasilja.

Polazi se od pretpostavke da su učenici koji su uključeni u nasilje pod snažnim uticajem grupe sa kojom se identifikuju, ali da im takvo ponašanje zapravo ne prija. Smatra se da sami *nasilnici* žele da ga zaustave i da će im to doneti izvesno olakšanje, zbog griže savesti i krivice koju osećaju. Zadatak nastavnika jeste da se kod članova grupe osveste osećanja nelagodnosti i stida koje svako od njih ima prema nasilničkom ponašanju grupe kao celine. Kroz niz individualnih razgovora sa svim članovima grupe, nastavnik pobuđuje osećaj zajedničke zabrinutosti u pogledu situacije u kojoj se *žrtva* nalazi, tj. skreće pažnju na to da je

viktimiziranom detetu teško zbog onoga što preživljava u školi. Uloga nastavnika nije da bilo kome pripiše krivicu ili da bilo koga kazni, već da se jednostavno svi slože da se *žrtva* nalazi u teškoj situaciji zbog nasilja. Metod kombinuje razumevanje grupne dinamike od strane nastavnika sa nastojanjem da se kod svakog od članova grupe izazove promena.

Ukazuje se da je osnovni princip pri nastojanju da se nasilje smanji način na koji pojedinca možemo navesti da slobodnom voljom prizna da je ono što radi onome ko je u poziciji manje moći nepravdno i da pronade konstruktivnije načine ponašanja prema toj osobi. Smatra se da se putem suočavanja pojedinaca sa posledicama sopstvenih postupaka na način kojim se oni ne okrivljuju za ono što su uradili, već se pažnja usmerava na izazivanje saosećanja i brige prema žrtvi, tim pojedincima daje prilika da kritički sagledaju sopstveno ponašanje. Time se izbegava okrivljivanje pojedinaca i istovremeno pretpostavlja da će se kod svakog od njih izazvati osećaj odgovornosti u pogledu onoga što su uradili, što će ih navesti da promene svoje ponašanje.

Cilj primene ovog metoda jeste da se ustanove osnovna pravila ponašanja koja će omogućiti učenicima uključenim u nasilje i njihovim *žrtvama* da koegzistiraju unutar školske zajednice. Nije nužno da oni postanu prijatelji i nije uključeno kažnjavanje, ali ono na čemu se insistira jeste da takvo ponašanje mora da se promeni.

Nastavnik primenjuje utvrđeni niz koraka, kako bi kod nasilne dece izazvao promene u ponašanju. Proces se pokreće kada su prikupljene informacije o incidentu nasilja za koji se veruje da je u njega uključen određeni broj učenika. Primena metoda prolazi kroz četiri faze:

1. *Razgovori sa nasilnicima (proces "reindividualizacije")*. Sa svakim od članova *grupe nasilnika* se individualno razgovara u trajanju od 10-ak minuta. Takvi inicijalni razgovori odvijaju se kroz dve faze. U toku prve faze, od svakog učenika se traži da kritički sagleda situaciju u kojoj se *žrtva* nalazi. Nastavnik započinje razgovor iznošenjem tvrdnje da su se neprijatne stvari dešavale viktimiziranom učeniku. To se predstavlja kao činjenica o kojoj nema diskusije. Ne tvrdi se da je bilo ko od učenika sa kojima se vodi razgovor direktno ili indirektno uključen u nasilje. Nastavnik samo želi da konstatuje da se takve stvari dešavaju i da podstakne svakog od učenika da je, bez obzira na ponašanje *žrtve* (u slučaju *provokativnih žrtava*), takav učenik nesrećan zbog onoga što doživljava. Kada se podstigne „zajednička zabrinutost” za *žrtvu*, prelazi se na drugu fazu. U toku druge faze nastavnik i učenici se fokusiraju na moguća rešenja problema sa kojima se *žrtva* suočava. Svaki učenik se podstiče da iznese ideje o načinima na

koje se situacija u kojoj se nalazi može popraviti. Kada svaki od članova grupe, jedan za drugim, izraze zabrinutost i ukažu na korake koje će preduzeti kako bi pomogli *žrtvi*, svaki od njih počinje da se ponaša kao odgovoran pojedinac. Nakon što se dođe do dogovora oko mogućeg rešenja, nastavnik zamoli učenike da primene svoje ideje u periodu od nedelju dana, nakon čega se zakazuje drugi sastanak. Smatra se da prvo treba obaviti individualne razgovore sa *nasilnicima*, jer bi u protivnom mogli pomisliti da ih je *žrtva* prijavila, što ih može ražestiti.

2. *Sastanak sa žrtvom*. Nakon što se obave individualni razgovori sa svakim od učenika za koje se sumnja da su uključeni u nasilje, razgovara se sa *žrtvom*. Slušajući ono što *žrtva* govori, nastavnik treba da proceni da li je reč o *pasivnoj* ili *provokativnoj žrtvi*. Uloga nastavnika jeste da pruži podršku i ohrabrenje *pasivnim žrtvama*, a u slučaju *provokativnih žrtava* da im se pomogne da shvate da su delimično odgovorni za ono što im se dešava i da i sami moraju da se promene. Time se izvesna odgovornost za promenu postojeće situacije pripisuje samoj *žrtvi*. Nakon toga se razmatraju načini na koje se može uticati na promenu postojeće situacije (npr. tako što neće provocirati druge učenike ili će se ponašati na asertivnije načine). Dolazi se do dogovora o načinima postupanja i ugovara se sledeći sastanak.

3. *Priprema zajedničkog sastanka žrtve i grupe nasilnika*. Najpre je neophodno utvrditi da li je postignut napredak i potrebno je uticati na to da učenici ostanu motivisani da promene neadekvatno ponašanje. Ako se sve odvija u dobrom smeru, može se organizovati sastanak *grupe nasilnika* i *žrtve* koji ima za cilj da se uoči da li je nasilje zaista prestalo i da se postigne finalno pomirenje. Grupnom sastanku može prethoditi više individualnih sastanaka sa članovima *grupe nasilnika*. Do takvog sastanka može doći samo kada *žrtva* izrazi da je spremna za to.

4. *Grupni sastanak*. Ukoliko su članovi grupe valjano pripremljeni za grupni razgovor, nastavnik će imati samo ulogu moderatora koji će omogućiti učenicima da izraze dobru volju i prihvatanje *žrtve*. Međutim, u slučaju *provokativnih žrtava* potrebno je prethodno ustanoviti da je kod *žrtve* postignuta promena u ponašanju. Nastavnik u tom slučaju u toku grupnog sastanka ima ulogu medijatora, koji traži da obe strane iznesu predloge koji su obostrano prihvatljivi. Sastanak se tada može završiti dogovorom o tome kako će se *žrtva* i *nasilnici* ponašati u budućnosti. Uobičajeno vreme koje treba da prođe između prvih razgovora i ponovnih sastanaka jeste period od nedelju dana.

Ovaj pristup može ponekad biti od koristi za manje ozbiljne slučajeve nasilja kada su *nasilnik* i *žrtva* možda ranije bili prijatelji, ali su se posvađali. Pokazalo se da ovaj metod nije

efikasan kada *nasilnici* napadaju decu koju ne poznaju ili do koje im nije stalo i ako su se obrasci takvog ponašanja toliko učvrstili da je takvo ponašanje postalo nagrada za *nasilnike*. Pored toga, učenici koji su bili zlostavljani smatraju da nije pravedno da *nasilnik* prođe bez pripisivanja krivice (Elliott, 2002e).

3) Nenasilno rešavanje konflikata i medijacija

U nastojanju da smanje vršnjačko nasilje, u školama se primenjuju programi nenasilnog rešavanja konflikata. Osnovni cilj takvih programa jeste poučavanje učenika o nenasilnom rešavanju interpersonalnih problema, što vodi smanjenju agresije i nasilja u školi (Gordon Murphy, 2009).

Neki programi nenasilnog rešavanja konflikata u sebi sadrže komponentu *medijacije*, tj. posredovanja treće osobe u procesu dolaženja do rešenja. Medijator može biti odrasla osoba ili vršnjak koji je prošao adekvatnu obuku (Besag, 2002b; Cowie, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Gordon Murphy, 2009; Lee, 2004; Maskell, 2002; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007).

Ipak, treba napomenuti da takav pristup prevenciji i intervenciji nasilja nailazi na *kritike* (Gordon Murphy, 2009; Limber, 2004; Popadić, 2009; Rigby, 2002). Kao osnovni argument se navodi da takav pristup smanjenju nasilja nije uvek prikladan, s obzirom na razliku u moći koja postoji između *nasilnika* i *žrtve*. S jedne strane, da bi se došlo do nenasilnog rešavanja konflikta potrebno je da obe strane budu približno jednake moći. S druge strane, odnos nasilja se najčešće ne može smatrati konfliktom, s obzirom na nameru *nasilnika* da povredi osobu koja je slabija od njega.

Važno je da *nasilnik* dobije poruku da je nasilničko ponašanje neadekvatno i neprihvatljivo, a za *žrtvu* da je takvo ponašanje neopravdano, ničim zasluženno i da će se preduzeti određene mere da se ono zaustavi. Ne samo da medijacija ne šalje odgovarajuće poruke *nasilnicima* i *žrtvama*, već može doprineti daljoj viktimizaciji.

Svakako, treba imati u vidu da programi nenasilnog rešavanja konflikata mogu doprineti smanjenju nasilja na indirektno načine, kroz doprinos promeni školske klime. Ali da bi takvi programi dali pozitivne rezultate u pogledu smanjenja nasilja, potrebno je da se primenjuju samo kao jedna od mera u okviru celoškolskog pristupa prevenciji i intervenciji (Gordon Murphy, 2009; Lee, 2004).

Naša analiza postojećih Programa zaštite učenika od nasilja je pokazala da su medijacija i nenasilno rešavanje konflikata prisutne u 6 škola kao mere vršnjačkog nivoa.

4) Vršnjačko savetovanje

Kao vid razvoja mreže vršnjačke podrške namenjene viktimiziranim učenicima u školi se može praktikovati *vršnjačko savetovanje* (Cowie, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Popadić, 2009; Raskauskas and Stoltz, 2004; Rigby, 2007; Sharp and Cowie, 1994). Vršnjačko savetovanje predstavlja oblik aktivnog slušanja u kome jedan učenik pruža drugom učeniku povratnu informaciju u pogledu najboljeg načina ponašanja u određenoj situaciji ili mu pruža pomoć u razmatranju sopstvenih osećanja.

5) Vršnjačko mentorstvo

U cilju smanjenja nasilja vršnjaci, takođe, mogu biti angažovani u ulozi *mentora ili „prijatelja“* (Cowie, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Lee, 2004; O’Moore and Minton, 2004; Popadić, 2009; Raskauskas and Stoltz, 2004; Rigby, 2007). Mentori su učenici otprilike istog ili starijeg uzrasta kao oni kojima pomažu, koji su se dobrovoljno javili za tu ulogu i koje su nastavnici odabrali na osnovu značajnih osobina ličnosti. Takvim učenicima se obično pruža obuka u pogledu razvoja socijalnih veština kao što su veštine aktivnog slušanja, asertivnosti i liderstva. U tom slučaju vršnjak koji ima razvijene socijalne ili kognitivne veštine uparuje se sa vršnjakom kome je potrebna podrška i pomoć u oblasti socijalnih odnosa, kao i u pogledu školskog postignuća. Za razliku od *vršnjačkog savetovanja*, u kome se vršnjaku daje traženi savet, svrha većine *mentorskih programa* ili *programa prijateljivanja* (kao manje formalnih) je smanjenje rizičnih ponašanja putem povezivanja mladih sa pojedincima ili grupama iz škole ili zajednice koji im mogu pružiti funkcionalnu pomoć. Takva pomoć se pruža kroz modelovanje značajnih ponašanja ili poučavanje u pogledu školskih pravila ponašanja. Mentor/prijatelj ima ulogu modela pozitivnog ponašanja koji istovremeno pruža emocionalnu i socijalnu podršku.

Maskel (Maskell, 2002) na osnovu analize dosadašnje primene programa vršnjačkog mentorstva izvodi zaključke o samom pristupu i ukazuje na osnovne pretpostavke njegove uspešne primene. Osnovna pretpostavka od koje se u ovom pristupu polazi jeste da je učenicima lakše da, u manje formalnim okolnostima od onih koje karakteriše odnos nastavnik–učenik, uspostave odnos podrške sa vršnjacima. Učenici koji se angažuju kao vršnjaci mentori prethodno prolaze adekvatnu obuku. Obuka se prilagođava svakoj grupi učenika, s obzirom na različite

početne veštine. Takođe se smatra korisnim i motivišućim da učenici koji su već prošli obuku mogu da realizuju proces obuke sa novim polaznicima.

Sistem vršnjačkog mentorstva dostupan je svim učenicima. Vršnjaci mentori obično rade u parovima, sa malim grupama, razgovaraju o različitim temama, najčešće o prijateljstvu, i posvećeni su svakom članu grupe. Kada nastanu problemi, članovi grupe imaju „druga“ koga će pitati za savet i podršku. Oni mogu da ponude posebnu obuku ukoliko je učenici ili nastavnici zahtevaju, kao što je upravljanje besom, tehnika suočavanja sa stresom, veština povećanja nivoa samopoštovanja i sl. Na ovaj način jasno se stavlja do znanja da je podrška dostupna svim učenicima i vršnjaci mentori mogu modelovati ponašanje pružanja podrške koje drugi mogu da nauče. Vršnjaci mentori mogu dalje uvežbavati veštine koje im pomažu da saslušaju *nasilnika* i *žrtvu*. Oni mogu da sarađuju sa nastavnicima i koriste njihovu podršku u pogledu nadzora. Mogu da nauče i primenjuju veština medijacije koje će im biti od koristi u odgovarajućim situacijama. Oni mogu da koriste mentorstvo da pruže podršku i budu tačka oslonca za pojedince tokom dugog vremenskog perioda.

U pogledu efekata primene programa vršnjačkog mentorstva utvrđeno je da učešće u njima pozitivno utiče i na mentore i na one koje su ih vodili. Kod učenika koji su bili u ulozi mentora uočene su pozitivne promene u moralnom rasuđivanju, razvoju empatije, odnosu prema školi i povećanju odgovornosti. Razvijeni su i veštine nenasilnog rešavanja konflikata. Kod učenika kojima su mentori pružali podršku utvrđeni su pozitivni stavovi prema školi, vezanost za školu i vršnjake, veće samopouzdanje, smanjenje negativnih posledica nasilja po *žrtve*, bolje školsko postignuće, razvoj socijalnih veština i sl. U pogledu redukovanja nasilja, najveći pozitivan efekat uočen je u smanjenju negativnih posledica po *žrtve* nasilja. Takođe, utvrđeno je da je nakon njihove primene došlo do poboljšanja školske klime u celini i stvaranja socio-emocionalnih uslova iskazivanja brige za druge (Karcher, 2007, King et al., 2002, prema Naylor and Cowie, 1999).

Generalno, pokazalo se da angažovanje vršnjaka u procesu prevencije i intervencije u vidu mentora ili savetnika ima *pozitivne efekte* i po same vršnjake, kao i po one kojima pružaju pomoć i podršku (Cowie, 2000, 2004; Cowie and Jennifer, 2008; Lee, 2004; Naylor and Cowie, 1999; Raskauskas and Stoltz, 2004; Rigby, 2007).

6) Rad vršnjaka kao istraživača

Ponekad se učenicima može poveriti *uloga istraživača*, pri čemu se od njih očekuje da intervjuisanjem ili anketiranjem učenika dođu do podataka vezanih za nasilje. Takav pristup može doprineti prikupljanju vrednih informacija koje su odraslim istraživačima nedostupne, ali i podstaći učenike da razmotre potencijalne načine na koje se može uticati na smanjenje nasilja (Rigby, 2007).

7) Rad učeničkih organizacija

Učenici mogu doprineti radu škole na smanjenju nasilja putem učešća i angažovanja u okviru učeničkih organizacija koje funkcionišu na nivou škole. Naša analiza je pokazala da je u svih 11 Programa zaštite učenika od nasilja navedeno delovanje učenika kroz učešće u učeničkim organizacijama – kroz rad Učeničkog parlamenta i rad Vršnjačkog tima (za borbu protiv nasilja).

Kao praksa koja je zastupljena u pojedinim školama (Cowie and Jennifer, 2008; Lee, 2004; Rigby, 2002, 2003) navodi se postojanje *Učeničkog odbora/saveta za borbu protiv nasilja*. Članovi takvog Odbora su učenici koji su se dobrovoljno javili da će zajedno raditi na smanjenju vršnjačkog nasilja. Preporučuje se da u radu takvog Odbora u pogledu broja podjednako budu zastupljeni učenici svih razreda i oba pola. Kao članovi takvog Odbora mogu učestvovati i učenici koji su ranije bili skloni nasilničkom ponašanju, koji su shvatili njegovu neadekvatnost i koji su rešeni da pomognu drugima da to shvate. Rad Odbora koordinira neko od školskog osoblja. Njegova uloga je da podstiče davanje ideja od strane učenika o mogućim načinima smanjenja učestalosti nasilja, donošenje konstruktivnih planova od strane učenika i da poveže postojeći Program zaštite učenika od nasilja sa učeničkim inicijativama. Organizovanje i rad takvog učeničkog odbora predstavlja vid demokratske participacije učenika, omogućava identifikovanje problema u školskoj zajednici koje treba rešiti, donošenje odluka o mogućim rešenjima kroz proces demokratskog odlučivanja i zajednički rad na primeni donetih rešenja. Stoga, učenički odbori ne moraju za cilj imati samo smanjenje nasilja, već mogu biti usmereni i na druge probleme.

Još jedan od načina na koje vršnjaci mogu biti uključeni u borbu protiv nasilja je praktikovanje organizovanja tzv. *Odeljenskog saveta za borbu protiv nasilja* (Halbert, 2002). Rad takvog Saveta pruža priliku za poboljšanje grupne kohezije i koegzistencije učenika, kroz

donošenje odluka u pogledu ponašanja pojedinca koja se smatraju negativnim i štetnim po druge, ponašanja poput nasilja, rasizma i sl. Kroz rad takvog saveta vršnjačkoj grupi se pruža prilika da sama donese pravila ponašanja u odeljenju, a poznato je da su učenici u određenim razvojnim periodima podložniji uticaju vršnjaka nego uticaju odraslih. U situacijama kada do nasilja dođe zadatak takvog Saveta jeste da prikupi sve važne činjenice i da kroz diskusiju dođe do zaključka u pogledu adekvatnih mera kao sankcija za takvo neadekvatno ponašanje, kao i nagrada za promene u ponašanju. Zbog mogućnosti da dođe do zloupotrebe moći dodeljene vršnjačkoj grupi, veoma je važno da rad takvog Saveta koordinira nastavnik ili drugi član školskog kolektiva.

8) Krugovi kvaliteta

Još jedna mera na vršnjačkom nivou jesu i tzv. *krugovi kvaliteta* (quality circles), koji su prvobitno organizovani u oblasti industrije, da bi kasnije bili preneti na oblast obrazovanja (Cowie and Jennifer, 2008; Cowie and Sharp, 1994b; Rigby, 2007; Smith et al., 2004). Predstavljaju grupe sastavljene od učenika koji se redovno sastaju kako bi identifikovali i razmotrili postojeće probleme na nivou škole (generalno, kao i one vezane za nasilje), i kako bi pronašli efikasna rešenja koja će kasnije prezentovati nastavniku ili timu nastavnika. Učenici prethodno prolaze odgovarajuću obuku u pogledu razvoja veština i strategija potrebnih za rešavanje problema i uvođenje efikasnih promena, poput: veštine generisanja ideja, posmatranja i prikupljanja podataka, razvoja strategija ili rešenja i komunikacionih veština. Proces se sastoji iz pet koraka: a) identifikovanje određenog problema, b) njegovo analiziranje, c) dolaženje do mogućih rešenja, d) prezentovanje rešenja školskom osoblju, i e) kritičko razmatranje i revidiranje datih predloga.

9) Korišćenje određenih kompjuterskih programa

Iako navedena mera ne podrazumeva direktno uključivanje vršnjaka, ona može biti korisna u uticaju na promenu ponašanja kod *posmatrača* i njihovo nastojanje da u situacijama nasilja zaštite i odbrane *žrtvu*. S obzirom na razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija, danas postoje izvesni kompjuterski programi namenjeni smanjenju nasilja, a koji se mogu koristiti i u našoj sredini (uz adekvatno tehničko prilagođavanje). Jedan od njih je i „*Ne plaši se!*” (Feer not!) intervencija protiv nasilja. Namenjena je deci uzrasta od 8 do 11 godina.

Zasniva se na igranju kompjuterske igrice koja je osmišljena kako bi se igračima pomoglo da razmotre ishode određenih ponašanja i da razmisle o uticaju različitih oblika ponašanja na osećanja lika iz igrice. Igrica omogućava učenicima da istraže virtuelno školsko okruženje u kome su zastupljeni učenici u svim učesničkim ulogama. Cilj igrice je da se deca pouče u pogledu načina suočavanja sa nasiljem i preuzimanja uloge *branioca* u situacijama nasilja. Učesnici u igri prisustvuju situaciji nasilja i daju savete *žrtvi* u pogledu toga šta treba da uradi. U skladu sa savetom koji je dat *žrtvi* scenario se dalje odigrava (Cowie and Jennifer, 2008).

Da ponovo napomenemo, smatramo da navedena interventna mera, kao i mere koje su prethodno opisane, mogu dati pozitivne rezultate samo ukoliko predstavlja *deo celoškolske politike protiv nasilja*.

9.3.4. Predlog primene odgovarajućih mera i aktivnosti na individualnom nivou

U pogledu mera koje se mogu primenjivati na individualnom nivou možemo napraviti razliku između: 1) mere koje su namenjene i *nasilnicima i žrtvama*, i 2) mera koje su namenjene samo *nasilnicima* ili samo *žrtvama*. O navedenim merama će biti više reči u tekstu koji sledi.

9.3.4.1. Primena mera namenjenih nasilnicima i žrtvama

Kao mere koje se mogu primenjivati kao vid „pomoći” nasilnicima i žrtvama mogu se izdvojiti: a) pisanje individualnih izveštaja o situacijama nasilja, b) uvežbavanje odgovarajući socijalnih veština, c) premeštanje nasilnih/viktimiziranih učenika u drugu sredinu, d) saradnja sa roditeljima dece direktno uključene u nasilje, i e) savetodavni rad sa nasilnim i viktimiziranim učenicima.

a) Pisanje individualnih izveštaja o situacijama nasilja

Pored vođenja evidencije na nivou škole, neki autori ukazuju na važnost *vođenja zabeleški o situacijama nasilja* (npr. Jones, 2002; Rigby, 2007) u vidu *individualnih izveštaja od strane žrtve i nasilnika* o svom doživljaju i tumačenju incidenta koji se odigrao. Time se omogućava rano uočavanje potencijalnih znakova nasilničkog ponašanja pojedinca, koji ukoliko ostanu neuočeni mogu prerasti u stalni obrazac takvog ponašanja. Pored toga, takvo pisanje izveštaja može predstavljati inicijalni korak u procesu individualnog ili grupnog savetovanja, kao i za pokretanje diskusije na nivou odeljenja.

Pored pisanja izveštaja od strane *nasilnika* i *žrtve* o pojedinim situacijama nasilja, kao jedan vid takvih zabeleški *posebno namenjenih žrtvama* može se primeniti *vođenje dnevnika nasilnih događaja*, u kome žrtva tokom izvesnog vremenskog perioda beleži ono čemu je bila izložena, tj. opisuje šta je doživela (Elliott, 2002d; Jones, 2002; Rivers, Duncan and Besag, 2007). Naravno, potrebno je imati u vidu i negativne posledice koje takvo beleženje situacija nasilja može da izazove (odmazda *nasilnika*, ismevanje *žrtve*, dalje odbacivanje od strane vršnjaka, negativna reakcija roditelja, dodatno traumiranje žrtve itd.) i o eventualnoj primeni ove mere odlučiti u svakom konkretnom slučaju. Vođenje dnevnika od strane *žrtve* kao, mera individualnog nivoa, navedeno je samo u jednom od Programa koje smo analizirali.

b) Uvežbavanje odgovarajućih socijalnih veština

Da bi učenik promenio svoje neadekvatno ponašanje, bilo da je *nasilnik* ili *žrtva*, nije dovoljno reći mu da prestane da se tako ponaša, već je potrebno *naučiti ga adekvatnijim načinima ponašanja* (Cumming, 2010; Elliott, 2002a; Halbert, 2002; Ma, Stewin and Mah 2001; Migliore, 2003; Nangle et al., 2002; Rigby, 2003; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Rogers, 2002; Sharp and Cowie, 1994; Sharp, Cowie and Smith, 1994; Smith et al., 2004; Stephenson and Smith, 2002; Thompson, Arora and Sharp, 2002). Svakako, način primene različitih preventivni i interventnih mera (ne samo obuke u pogledu veština) i odabira određenog programa prevencije i/ili intervencije treba *prilagoditi svakom konkretnom slučaju*, jer neće sve mere u svim slučajevima biti adekvatne i dati uvek pozitivne rezultate (Migliore, 2003; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Swearer et al., 2008; Twemlow and Sacco, 2008). Međutim, treba naglasiti da takvu obuku u pogledu razvoja socijalnih veština *nasilnika* i *nasilnika/žrtava* treba realizovati *samo uz postojanje celoškolskog pristupa* prevencije i intervencije, jer u suprotnom može doći do zloupotrebe stečenih veština na štetu drugih (Rigby, 2007).

Obuka u pogledu socijalnih veština se može organizovati *za decu koja su uporno viktimizirana* od strane vršnjaka prevashodno zbog toga što ne umeju da se ponašaju asertivno. Takva obuka može biti od koristi pojedinim učenicima koji ne uspevaju da zadobiju prihvatanje od strane vršnjaka, što ih čini ranjivim za nasilje, kada je uzrok tome nedostatak adekvatnih socijalnih veština (ne znaju asertivne načine pristupanja grupi) (Crothers and Kolbert, 2008; Rigby, 2007). Sticanje odgovarajućih socijalnih veština ne samo da će povećati uspeh u pogledu socijalnih odnosa učenika, već takođe ima *važnu ulogu u postizanju školskog uspeha* (Elliott, McKevitt, and DiPerna, 2002, prema Eisenbraun, 2007).

Fild (Field, 2007) ukazuje na šest značajnih veština koje je potrebno da *žrtve* usvoje: 1) upravljanje osećanjima, 2) razumevanje razloga koji su doveli do viktimizacije (rizičnih faktora različitih nivoa), 3) veštine kojima se podstiče razvoj sopstvenog samopouzdanja, 4) veštine uspešne verbalne i neverbalne komunikacije, 5) veštine asertivnosti, i 6) veštine stvaranja odgovarajuće mreže podrške.

Veštine koje je potrebno razviti kod *nasilnika* su (Rigby, 2003): asertivnost, kooperativnost, ispoljavanje moći na socijalno prihvatljive načine, kontrola besa, veštine adekvatnog uspostavljanja socijalnih odnosa, prosocijalno ponašanje i sl.

Nasilnicima/žrtvama najčešće nedostaju sledeće tri komponente: nedostatak samosvesti (svesti o posledicama sopstvenog delovanja), nedostatak svesti o drugima (njihovim osećanjima ili uticaju koje njegovo ponašanja na njih ima) i/ili nedostatak kontrole impulsa (nesvesnost potrebe i načina kontole svojih emocionalnih reakcija) (O'Moore and Minton, 2004).

Generalno gledano, obuka u pogledu razvoja odgovarajućih socijalnih veština obuhvata sledeće *tri strategije* takvih intervencija: modelovanje, podučavanje i rešavanje socijalnih problema (Sheridan, Warnes and Dowd, 2008).

Putem *modelovanja* dete uči nova ponašanja kroz posmatranje takvog ponašanja kod druge osobe. Proces modelovanja najčešće se odvija u tri koraka: objašnjavanje socijalne veštine (uz ukazivanje na korisnost takvog ponašanja i ukazivanje na niz povezanih postupaka koje ispoljavanje veštine uključuje), demonstriranje socijalne veštine od strane drugih (roditelja, vršnjaka, stručnog lica) i izvođenje veštine od strane deteta (npr. putem igranja uloga).

Kod *poučavanja* detetu se daje direktna verbalna instrukcija, koja obuhvata sledeća tri koraka: (a) prezentovanje pravila ili sledstvenih postupaka određenog ponašanje, (b) priliku za vežbanje, i (c) odgovarajuće povratne informacije o izvođenju veštine.

Rešavanje socijalnih problema je strategija koja je prevashodno namenjena deci koja ispoljavaju nekompetentnost u pogledu rešavanja socijalnih problema, tj. reagovanje koje nije adekvatno datoj situaciji usled neadekvatnog tumačenja socijalne situacije i namera drugih. Navedena strategija uključuje sledeće korake: (a) osveščivanje osećanja, (b) prepoznavanje problematičnih situacija, (c) pronalaženje alternativnih rešenja za probleme, (d) razmatranje mogućih posledica, (e) izbor odgovarajućeg rešenja, (f) primena odabranog rešenja, i (g) njegova evaluacija i dalja modifikacija.

Obuka u pogledu socijalnih veština, pored *individualne obuke*, može se organizovati u okviru *malih grupa* sastavljenih od učenika za koje je procenjeno da je potrebno da razviju isti skup veština (Cowie and Jennifer, 2008; Cowie and Smith, 1994; Limber, 2004). Međutim, treba imati u vidu da takva obuka, kada je reč o nasilnim učenicima, u nekim slučajevima može dovesti do daljeg povećanja nasilja zbog mogućnosti udruživanja učenika sa sličnim ponašanjem.

Specifičan primer malih grupa namenjenih socijalnoj obuci dece predstavljaju i tzv. *vaspitne grupe (nurture groups)* (Cowie and Jennifer, 2008). Takve vaspitne grupe su male grupe namenjene deci koja su identifikovana kao ona sa problemima u ponašanju i/ili ona koja su doživela traumatično iskustvo u ranom detinjstvu, a najčešće se organizuju u osnovnim školama.

Obuka u okviru navedenih grupa može biti organizovana kako za decu koja se nasilno ponašaju, tako i decu koja su *žrtve* vršnjačkog nasilja.

Vaspitne grupe se najčešće sastoje od šestoro do osmoro učenika, sa kojima uvek rade po dva člana školskog osoblja. Deca najčešće provode veći deo radne nedelje u okviru navedenih grupa i priključuju se ostalim učenicima kada se proceni da su za to spremna. Osnovni stav od koga se polazi jeste da takva deca iz brojnih razloga nisu bila u prilici da u ranom detinjstvu kod kuće dožive rana iskustva koja bi predstavljala osnovu za kasnije izgrađivanje pozitivnih, na poverljivu zasnovanih odnosa sa vršnjacima i drugim odraslima. Zbog toga što ne mogu da uspostave adekvatne socijalne odnose, takva deca nailaze na brojne teškoće u pokušaju adaptacije na školu. Uloga nastavnika koji rade sa takvom decom u okviru navedenih vaspitnih grupa jeste da razumeju „propuste” u razvoju deteta i da nastoje da zadovolje specifične potrebe takve dece. Rad sa takvom decom se organizuje prema razvojnim sposobnostima, uz uzimanje u obzir njihovih emocionalnih potreba. Odnos sa nastavnicima koji sa njima rade se zasniva na podršci i takvi nastavnici bi trebalo da predstavljaju modele ponašanja koje deca posmatraju i, nakon nekog vremena, oponašaju u svojim odnosima sa drugima. Sa takvom decom radi dvoje nastavnika koji u međusobnim odnosima modeluju pozitivne socijalne interakcije i saradnju. Postoji jasno strukturiran redosled aktivnosti, tj. ustaljena dnevna rutina. Nastavni rad se smenjuje sa programskim aktivnostima poput slobodne, nestrukturirane igre i fizičkih aktivnosti. Međutim, treba imati u vidu da izdvajanje dece u posebne vaspitne grupe dovodi do njihovog etiketiranja, kao i da grupisanje *nasilnika* i *žrtava* u istu grupu može doprineti daljoj viktimizaciji.

Obuka u pogledu razvoja socijalnih veština nasilne i viktimizirane dece navedena je samo u jednom od 11 Programa zaštite učenika od nasilja koje smo analizirali.

c) Premeštanje nasilnih/viktimiziranih učenika u drugu sredinu

Treba reći da se, generalno gledano, *premeštanje viktimiziranog učenika* u novo odeljenje nije pokazalo kao dobra strategija (Salimivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998), zato što takva deca i u novoj sredini „signaliziraju” svoju ranjivost. Međutim, ukoliko uprkos primene niza mera ne dođe do željenih promena i prestanka viktimizacije preporučuje se razmatranje i mogućnosti premeštanja uporno viktimiziranog učenika u drugu školu (Field, 2007). *Premeštanje nasilnika* u drugo odeljenje ili školu u nekim situacijama se, takođe, može smatrati korisnim (Salimivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998).

d) Saradnja sa roditeljima dece direktno uključene u nasilje

Da bi se nasilnično ponašanje zamenilo prosocijalnim potrebno je da izostane pozitivno potkrepljenje za takvo ponašanje. U tom pogledu od izuzetne važnosti je da škola i roditelji takvoj deci šalju istu poruku – da je nasilničko ponašanje neprihvatljivo i da neće biti tolerisano.

Svakako, s obzirom na delovanje rizičnih i protektivnih faktora, da bi se intervencijom postigli željeni rezultati potrebno je *razmotriti porodične prilike učenika* koji ispoljava probleme u ponašanju. I sami roditelji mogu predstavljati važan izvor informacija u tom procesu. Takođe, da bi se ostvarila željena promena u ponašanju deteta, *intervenciju*, takođe, treba *usmeriti i na njegovu porodicu*.

Da bi se pomoglo *viktimiziranom detetu*, potrebno je: „a) pomoći mu da izgradi samopouzdanje, b) razviti kod njega odgovarajuće socijalne veštine, i c) naučiti ga prosocijalnim načinima ponašanja” (Rigby, 2002: 240).

Roditelji viktimizirane dece, pored podrške i razumevanja koje mogu pružiti, takođe, mogu kod kuće pomoći svom detetu da promeni stav prema nasilju i viktimizaciji i sa njim *uvežbavati odgovarajuće socijalne veštine i strategije reagovanja* koje bi ono kasnije trebalo da primeni kada se nađe u situaciji nasilja (Besag, 2002a; Duncan, 2008; Field, 2007; Laracuenta and Denmark, 2005; Rigby, 2002, 2007). Da bi viktimizirano dete navelo *nasilnika* da odustane od dalje viktimizacije, potrebno je pomoći mu da kod sebe razvije: pozitivno razmišljanje; uvažavanje različitosti uz prihvatanje i poštovanje sopstvene jedinstvenosti; prihvatanje nasilja kao pojave koja nije ničim izazvana (nije njegova krivica), koja je deo svakodnevice i sa kojom se može izboriti uz adekvatno reagovanje; upornost i istrajnost u nastojanju da na adekvatne načine zaustavi nasilničko ponašanje drugog deteta usmereno ka njemu, i sl.

Organizovanje obuke za roditelje u pogledu razvoja socijalnih veština može biti od koristi, jer su roditelji u situaciji da u mnogim prilika mogu pomoći deci da poboljšaju svoje socijalne veštine. To se može učiniti na više načina. Jedan od njih jeste organizovanje *obuke u pogledu razvoja socijalnih veština za roditelje dece koja imaju slične probleme u ponašanju*, koja će pomoći roditeljima da adekvatno vaspitno deluju u tom pravcu. Pored toga, roditelji mogu doprineti razvoju socijalnih veština kod svoje dece putem *pružanja prilika za pozitivne socijalne interakcije* sa vršnjacima (mogu na različite načine podsticati druženje dece). Takođe, roditelji mogu deci da pruže *obuku u prirodnom okruženju* kroz uvežbavanje određene veštine,

modelovanje, podsticanje kooperativnih i prosocijalnih ponašanja i sl. (Sheridan, Warnes and Dowd, 2008).

Roditeljima, takođe, mogu biti od koristi *razgovori sa drugim roditeljima* čija su deca imala slična iskustva, u cilju razmene iskustava i ideja. Pored toga, važno je da roditelji ohrabre i samu decu koja su *žrtve* vršnjačkog nasilja da daju predlog mogućeg rešenja problema sa kojim se suočavaju, što će doprineti povećanju njihovog samopouzdanja. Pored toga, važno je podstaći dete da analizira sopstveno ponašanje i da pokuša da uz pomoć roditelja uoči i promeni sopstvene reakcije koje doprinose daljoj viktimizaciji. U tom pogledu, da ne bi došlo do daljeg opadanja samopouzdanja kod dece, potrebno je da roditelji budu izuzetno oprezni i taktični, da skreću pažnju na neadekvatno ponašanje *žrtve* koje je podložno promeni kao problem, a ne na osobine ličnosti *žrtve*.

Kao još jedan način na koji roditelji mogu pomoći svojom deci koja su izložena vršnjačkom nasilju, jeste nabavljanje *literature o nasilju i načinima samopomoći u situacijama vršnjačke viktimizacije* (Besag, 2002a). Knjiga, priča ili pesma na temu vršnjačkog nasilja, nakon što je dete pročitao, može poslužiti za pokretanje diskusije sa detetom o onome što je pročitao. Literatura o nasilju, takođe, može biti podsticaj i način da se viktimizirano dete navede da ispriča roditeljima o onome što doživljava u školi.

Kako bi pomogli viktimiziranom detetu da se izbori sa onim što je doživelo, kao i nasilnom detetu da promeni svoje neadekvatno ponašanje, roditelji mogu *zatražiti stručnu pomoć* kako zaposlenih u školi (stručnik saradnika), tako i van nje (Besag, 2002a; Field, 2007; Mellor, 2002; Rigby, 2003).

Značaj saradnje sa roditeljima dece direktno uključene u nasilje ističe se u 6 Programa zaštite učenika od nasilja koje smo analizirali.

e) Savetodavni rad sa nasilnim i viktimiziranim učenicima

Kao poseban vid pomoći izdvaja se savetodavni rad sa nasilnim i viktimiziranim učenicima. Takav savetodavni rad u školi mogu da obavljaju nastavnici i stručni saradnici. Mogu se izdvojiti izvesne specifičnosti u pogledu savetodavnog rada sa *nasilnicima*, nasuprot savetodavnom radu sa *žrtvama* i obrnuto. Odnosno, prilikom organizovanja i vođenja savetodavnog rada sa *nasilnim* ili *viktimiziranim* učenicima treba imati u vidu određene specifičnosti rada sa svakom od kategorija učenika (Ninković, 2010). U savetodavnom radu sa *nasilnicima* potrebno je ostati smiren, ne dozvoliti da nas nasilnik isprovocira, da nas

izmanipuliše, ne optuživati, nastojati da se razumeju motivi takvog ponašanja, fokusirati se na negativna osećanja *žrtva* kako bi se nasilni učenici naveli da prihvate odgovornost za posledice sopstvenog ponašanja, dosledno primenjivati nagrade i kazne, nastojati da se utiče na promene u ponašanju kod takvih učenika putem ukazivanja i podsticanja na prosocijalnije načine ponašanja, modelovanje adekvatnog ponašanja i sl. Kada je reč o savetodavnom radu sa *viktimiziranim učenicima*, takvim učenicima treba pomoći da se oslobode osećaja straha i stida, pomoći im da kritički sagledaju sopstveno ponašanje, ali i da ne okrivljuju sebe za ono što im se dogodilo (spoljašnji lokus kontrole), razumeti i uvažavati osećanja žrtve, raditi na podizanju njihovog samopouzdanja i razvoju nedostajućih socijalnih veština, i sl.

9.3.4.2. Primena mera namenjenih isključivo nasilnicima

Treba napomenuti da rad sa *nasilnicima* nije nimalo lak, niti jednostavan zadatak. Takvim učenicima je potrebno jasno staviti do znanja da je njihovo ponašanje neprihvatljivo, potrebno je postići da im posledice takvog ponašanja više ne budu privlačne, ali je istovremeno potrebno pridobiti ih za saradnju i motivisati ih da promene vlastito ponašanje (Popadić, 2009). Prilikom nastojanja da se izazovu pozitivne promene u ponašanju takvih učenika veoma je važno *neodobravanje usmeriti na ponašanje, a ne na ličnost nasilnika* (Besag, 2002a; Stephenson and Smith, 2002).

S obzirom na velike individualne razlike koje postoje kod učenika sklonih nasilničkom ponašanju, pristup intervenciji i prevenciji takvog ponašanja, razumljivo, ne može biti jedinstven. Rigbi (Rigby, 2007) ukazuje da je potrebno razlikovati tri pristupa problemu nasilničkog ponašanja: *moralistički*, *legalistički* i *humanistički pristup*. Najčešće se navedeni pristupi u školama naizmenično primenjuju u zavisnosti od toga da li se nasilničko ponašanje javlja prvi put ili se ponavlja, koliko je ozbiljno i sl. Zbog slabosti koje svaki od navedenih pristupa sa sobom nosi i sam Rigbi preporučuje njihovu istovremenu primenu.

Moralistički pristup. U okviru ovog pristupa se pretpostavlja da će putem prisilnog navođenja i ponavljanja izjava o vrednostima i moralnoj poziciji škole, uz omogućavanje da razumeju proklamovane moralne vrednosti, nasilnici odustati od takvog ponašanja. Moralistički pristup zahteva da se učenik konformira jasno iskazanim vrednostima škole.

Cilj vaspitnog delovanja škole jeste nametanje moralnog pritiska. Apeluje se na svest učenika o moralnom postupanju i istovremeno se radi na promovisanju sistema moralnih vrednosti škole. Uspeh ovakvog pristupa prevenciji i intervenciji zavisi od moralnog autoriteta škole i njegovog prihvatanja od strane učenika.

Rigbi smatra da navedeni pristup, sam po sebi ne može dovesti do trajnijih promena u ponašanju nasilnika, već da će nasilnik u tom slučaju verovatno pronaći drugačije načine ispoljavanja nasilničkog ponašanja, tj. praktikovaće teže uočljive forme takvog ponašanja.

Legalistički pristup. Navedeni pristup se zasniva na uvođenju niza sankcija sa kojima treba upoznati *nasilnika*, sankcija koje će se jednako primenjivati na sve slučajeve nasilja. Takve kazne mogu se kretati od blagih do strožijih, u zavisnosti od učestalosti i ozbiljnosti posledica

takvog ponašanja. Propisane kazne se smatraju normalnim posledicama nasilničkog ponašanja po nasilnika.

Takav pristup ima sledeće prednosti: sprovođenje propisanih postupaka je u većini slučajeva relativno brzo; učenicima se šalje jasna poruka u pogledu prihvatljivih i neprihvatljivih načina ponašanja; težina kazni se prilagođava ozbiljnosti posledica takvog ponašanja, i do pravila u pogledu posledica za nasilničko ponašanje može se doći uz saradnju i učešće učenika u procesu njihovog donošenja (što omogućava njihovo lakše prihvatanje, nego u slučaju moralističkog pristupa).

Kao osnovni nedostaci navedenog pristupa mogu se izdvojiti: da bi primena sankcija bila adekvatna potrebno je prethodno sprovesti odgovarajuću „istragu” i utvrditi sve važne činjenice u svakom konkretnom slučaju, što može zahtevati previše vremena i napora; dok sankcije mogu pozitivno delovati na neke *nasilnike*, verovatno će ostati „okoreli” *nasilnici* koji mogu čak i intenzivirati svoje neadekvatno ponašanje; efektivnost navedenog pristupa zavisi od percepcija učenika o efikasnosti nadzora nad njihovim ponašanjem i potencijalnog rizika koji takvo ponašanje sa sobom nosi; najčešće ne dovodi do trajnijih promena. Ono što je, takođe, važno napomenuti kada je reč o primeni nagrada i kazni u vaspitnom-obrazovnom radu jeste da je potrebno voditi računa o određenim faktorima koji utiču na efikasnost njihove primenjene. Kao takvi bitni faktori mogu se izdvojiti: priroda nagrada i kazni (doslednost u njihovoj primeni, pravovremenost njihove primene i sl.), način na koji ih učenici primaju, celokupni kontekst u kome se proces nagrađivanja i kažnjavanja odvija, kao i karakteristike samih subjekata (uzrast, pol, kognitivni kapaciteti, socijalno ponašanje) (Lalić-Vučetić i Spasenović, 2007).

Humanistički pristup. Humanistički pristup se zasniva na istinskoj želji i posvećenosti školskog osoblja da razume učenika koji se nasilno ponaša, kroz aktivno slušanje i dvosmernu komunikaciju kao osnovi za izazivanje trajnih promena ne samo u načinu ponašanja, već i u načinu mišljenja i osećanjima *nasilnika*. Zasniva se na savetovanju i posredovanju (medijaciji).

Prednosti takvog pristupa ogledaju se u sledećem: u spremnosti da se, uz uvažavanje ličnosti *nasilnika*, skrene pažnja na neadekvatno ponašanje; mogućnosti saradnje sa školskim osobljem u pravcu postizanja obostrano željenih promena; mogućnosti iniciranja trajnih promena u ponašanju, do kojih dolazi zbog istinske želje kod *nasilnika* da promeni svoje ponašanje, a ne povinovanje spoljašnjim zahvetima dokle god postoji efikasan nadzor.

Kao glavni nedostaci humanističkog pristupa mogu se navesti: izazivanje željenih promena je težak i neizvestan posao; neki *nasilnici* su vešti manipulatori, bez razvijene empatije prema drugima; takav pristup može naići na otpor školskog osoblja i roditelja, naročito roditelja dece sklone takvom ponašanju.

U okviru humanističkog pristupa, kao pristupa koji je suprotan moralističkom i legalističkom pristupu, možemo razlikovati čitav niz različitih orijentacija u pogledu razmatranja: potrebe nasilnika za samopotvrđivanjem, uticaja porodice na takvo ponašanje, sticanja nedostajućih veština, načina produktivnog korišćenja slobodnog vremena kao alternativa dosadi koja vodi nasilju, razvoja saosećanja i odgovornog ponašanja, i sl.

a) Funkcionalna procena ponašanja

Kada je reč o donošenju odluke u pogledu mera intervencije u svakom konkretnom slučaju potrebno je sprovesti *funkcionalnu procenu takvog ponašanja*. Takva procena ima za cilj da se utvrdi koja je svrha ili funkcija neadekvatnog ponašanja koje dete ispoljava. Kroz sistematsku procenu sredinskih faktora koji deluju na dete, moguće je identifikovati i uticati na rizične faktore različitih ekoloških nivoa koji podstiču i time doprinose održavanju ovakvog ponašanja (Sheridan, Warnes and Dowd, 2008). Važno je, dakle, *utvrditi motive za nasilničko ponašanje* pojedinca, da bi se moglo adekvatno interventno delovati (Colvin et al., 1998; Field, 2007; O'Moore and Minton, 2004; Pearce, 2002; Rigby, 2002; Smith, Cowie and Sharp, 1994). Neki *nasilnici* zloupotrebljavaju svoju nadmoć i razvijene socijalne veštine kako bi putem nasilja održali visok socijalni status u vršnjačkoj grupi. Drugi mogu biti skloni takvom ponašanju jer im nedostaju odgovarajuće socijalne veštine ili neadekvatno tumače određenu situaciju (iskrivljena socijalna kognicija). Postoje nasilnici koji imaju nizak nivo samokontrole i njima će biti potrebna obuka u pogledu upravljanja besom i negativnim osećanjima, itd. Zbog toga je, pre bilo kakvog interventnog delovanja potrebno sprovesti individualnu funkcionalnu procenu ponašanja (Colvin et al., 1998.).

Funkcionalna procena ponašanja je kao mera prisutna u gotovo polovini Programa koje smo analizirali.

b) Obuka u pogledu razvoja socijalnih veština

Pristupe obuke učenika sklonih ispoljavanju nasilničkog ponašanja možemo razvrstati u tri grupe (Nangle et al., 2002): 1) obuka u pogledu razvoja nedostajućih socijalnih veština, 2)

kognitivno-bihejvioralna obuka, i 3) višestruka kognitivno-bihejvioralna obuka. Prilikom donošenja odluke o primeni nekih od navedenih koncepata treba imati u vidu individualne karakteristike učenika (uzrasne osobenosti, pol, rasnu pripadnost, različite tipove agresivnog ponašanja (tipove nasilnika), probleme u pogledu socijalne kognicije nasilnika (pogrešno kognitivno procesuiranje situacije nasilja, koje treba imati u vidu pri obuci, zbog čega kognitivno obučavanje daje bolje rezultate kod starije dece), porast vršnjačkog uticaja sa uzrastom (druženje sa agresivnim vršnjacima, koje može uticati na smanjenje pozitivnih efekata navedenih obuka) i sl.

c) Kažnjavanje kao reakcija na nasilje

U pogledu primene kazni za nasilnike kao mere intervencije ne postoji jedinstven stav među autorima koji se bave problematikom vršnjačkog nasilja.

Autori koji se *protive kažnjavanju* (npr. Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Robinson and Maines, 2008; Thompson, Arora and Sharp, 2002), tj. primeni kazni *kao jedinoj interventnoj i preventivnoj meri*, kao glavni argument navode da takav vid vaspitnog delovanja najčešće ne dovodi do trajnijih promena u ponašanju. Do trajnijih promena u ponašanju kazne jedino mogu dovesti kroz njihovu primenu u okviru *celoškolskog pristupa*.

Odgovor na nasilje mora biti prilagođen konkretnom učeniku. Kako postoji niz mogućih načina ispoljavanja nasilničkog ponašanja, tako postoji i niz mogućih intervencija. Od ključne je važnosti najpre primeniti blaže reakcije na takvo ponašanje (opomene, prekore, diskusije, ubeđivanja, pregovaranje i sl.). Strože kazne treba primeniti tek onda kada blaže kazne nisu dale željene rezultate (Cowie and Jennifer, 2008; Rivers, Duncan and Besag, 2007). To se posebno odnosi na tzv. pristup *nulte tolerancije na nasilje* (zero tolerance approach) (Cowie and Jennifer, 2008; Gladden, 2002; Kowalski, Limber and Agatston, 2008; Limber, 2004; Lowenstein, 2002a; Pepler, Smith and Rigby, 2004; Sampson, 2010; Twemlow and Sacco, 2008; Walker and Shinn, 2002). Iako, nulta tolerancija ne mora nužno značiti rigorozan odnos prema *nasilniku*, ona se najčešće tako shvata (Popadić, 2009). Takav pristup kažnjavanju učenika za nasilničko ponašanje podrazumeva meru privremenog ili trajnog udaljavanja učenika iz škole ukoliko određeni broj puta ispolji nasilničko ponašanje. Smatra se da navedenu meru ima osnova primeniti samo za slučajeve izuzetno ozbiljnog nasilja, kada dalje prisustvo *nasilnika* predstavlja ozbiljnu pretnju potrebama i pravima ostalih učenika. Udaljavanjem nasilnih učenika iz škole ne

samo da im se ne pruža prilika da razviju odgovarajuće kompetencije koje im nedostaju, već ih dovodi u povećani rizik od udruživanja sa pojedincima sličnog ponašanja.

Svakako, jasno je da odgovornost za situaciju nasilja *ne treba pripisivati samo nasilniku*. Roditelji, nastavnici, drugi odrasli, *posmatrači* i *žrtve* imaju važnu ulogu u procesu nasilja. Zbog toga, usmeravanje pažnje samo na *nasilnika* neće dati željene rezultate (Pearce, 2002).

d) Potpisivanje bihejvioralnih ugovora

U nekim školama se kao mera intervencije primenjuje *potpisivanje bihejvioralnih ugovora* od strane *nasilnika* (O'Moore and Minton, 2004). Obično se od nasilnika traži da potpiše da će se ubuduće suzdržavati od ispoljavanja nasilja, da razume prirodu sankcija koje će se primeniti ukoliko opet prekrši školska pravila ponašanja i da se obavezuje na poštovanje ugovora. Potrebno je da takav ugovor potpiše član školskog osoblja, učenik i roditelj.

9.3.4.3. Primena mera namenjenih isključivo žrtvama

Kao i u slučaju pomoći *nasilniku*, pomaganje učeniku koji je kontinuirano izložen nasilju vršnjaka zahteva kratkoročnu i dugoročnu intervenciju. Kratkoročne intervencije su usmerene na pojedinačne incidente nasilja, dok dugoročne intervencije uključuju izgrađivanje veština kojima se doprinosi porastu samopouzdanja i smanjuje verovatnoća buduće viktimizacije (Crothers and Kolbert, 2008).

Iako je nerealno očekivati da će razlika u pogledu moći koja postoji između *nasilnika* i *žrtve* u potpunosti nestati, možemo uticati na smanjenje te razlike, kako bi se smanjile mogućnosti nastavka odnosa nasilja kroz stvaranje *žrtve* otpornijom na nasilje (Rigby, 2002). Da bi se to postiglo, pored obuke u pogledu socijalnih veština, potrebno je raditi i na podizanju nivoa samopouzdanja kod *žrtava* (Cowie and Jennifer, 2008; Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Kada je reč o *veštinama* koje viktimizirana deca treba da nauče, kao posebno značajne izdvajaju se sledeće (Cowie and Jennifer, 2008; Gordon Murphy, 2009; O'Moore and Minton, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers, Duncan and Besag, 2007; Sharp and Cowie, 1994; Sharp, Cowie and Smith, 1994): asertivno reagovanje, adekvatna neverbalna komunikacija (govor tela i kontakt očima), odupiranje manipulaciji i pretnjama, smirenost, nereagovanje ispoljavanjem fizičke agresije, iniciranje prijateljstava, traženje pomoći, odgovaranje na nasilničko ponašanje drugog deteta putem humora, ignorisanje nasilničkog ponašanja usmerenog ka sebi i sl. Treba omogućiti detetu da primenu navedenih veština uvežbava sa roditeljima, školskim osobljem ili starijim detetom, kako bi postale automatizovana reakcija u susretu sa *nasilnikom*.

Važno je kod sve dece, a posebno kod dece koja su izložena nasilju vršnjaka, *razviti svest i sposobnost prepoznavanja određenih ponašanja kao nasilničkih, kao i adekvatno tumačenje razloga za takvo ponašanje vršnjaka (nepripisivanje krivice sebi)* (O'Moore and Minton, 2004; Raskauskas and Stoltz, 2004). Oblike direktnog nasilja nije teško prepoznati, ali je situacija drugačija kada je reč o relacionom nasilju kao indirektnoj formi nasilničkog ponašanja. Naime, u jednom istraživanju uočeno je da devojčice adolescentskog uzrasta najčešće ne mogu da prepoznaju i okarakterišu određena ponašanja vršnjaka kao oblike relacionog nasilja (naročito, ogovaranje i socijalno isključivanje), što ih dovodi u rizik od samookrivljivanja i problema u socijalizaciji (Raskauskas and Stoltz, 2004). Zbog toga kod sve dece treba pobuditi pažnju i informisati ih o karakteristikama nasilja i vrstama nasilničkog ponašanja.

a) Kratka terapija usmerena na rešenje

Kao vid pomoći *žrtvama* da drugačije sagledaju problem koji imaju, da razmisle o mogućim adekvatnim reakcijama na nasilje i da razviju samopouzdanje izdvaja se savetodavni rad sa takvim učenicima. U tom pogledu, pored klasičnog savetodavnog rada prisutnog u školama, posebno je zanimljiva primena *kratke terapije usmerene na rešenje* (Solution-focused brief therapy) koja se kao mera intervencije može primeniti i u pogledu rada škole na smanjenju vršnjačkog nasilja (Young and Holdorf, 2003; Lee, 2004; Rivers, Duncan and Besag, 2007).

Kratka terapija usmerena na rešenje predstavlja vid psihološke pomoći *žrtvama* kroz traženje rešenja za problem nasilja. Umesto usredsređivanja na sam problem, navedena mera ima za cilj traženje rešenja kroz navođenje *žrtve* da razmotri i preispita sopstvena iskustva kako bi sama došla do mogućih rešenja. Time se stavlja manji akcenat na prethodne neuspehe i traga za uspešnim načinima reagovanja primenjenim u prošlosti. Veća pažnja se posvećuje objašnjavanju procesa nasilja, isticanju snaga i resursa *žrtve* da zaustavi *nasilnika*, a manja pažnja se poklanja objašnjavanju problema, isticanju slabosti i neuspeha.

Nastoji se pomoći *žrtvi* da drugačije vidi situaciju u kojoj se nalazi i da nauči da se izbori sa nasiljem putem njegovog drugačijeg sagledavanja i reagovanja na njega na asertivne, neagresivne načine. *Žrtvama* se pomaže da razviju tehnike koje im omogućavaju da se izbore sa mukama koje im *nasilnici* pričinjavaju, čime će i *nasilnicima* pokazati da su sposobne da se izbore sa pokušajima da ih dalje viktimiziraju. Ističe se da navedeni pristup ne treba primenjivati sa *nasilnicima/žrtvama* jer se smatra da njima nedostaju socijalne veštine i kognitivne sposobnosti koje su potrebne da bi terapija bila uspešna. Uglavnom se može koristiti sa učenicima starijih razreda osnovne škole, zbog potrebe za dostizanjem određenog nivoa razvoja kognitivnih sposobnosti kao preduslova njene primene.

Tri centralne oblasti na koje treba usredsrediti pažnju u procesu primene kratke terapije jesu: prethodna uspešna iskustva i očekivanja vezana za problem nasilja, postojeće veštine i pozitivne karakteristike ličnosti, i željenu budućnost (Young and Holdorf, 2003). Kroz sagledavanje postojećih snaga i kvaliteta ličnosti, doprinosi se porastu samopouzdanja kod *žrtve*.

Kratka terapija usmerena na rešenje može se primeniti i kao vid savetodavnog rada sa *nasilnicima* (Young and Holdorf, 2003).

b) Biblioterapija

Još jedna od mera intervencije koja se može primeniti, kako u školi, tako i kod kuće jeste tzv. *biblioterapija* (Gregory and Vessey, 2004; Haner et al., 2010). Biblioterapija predstavlja korišćenje knjiga u cilju pomoći viktimiziranim učenicima da se izbore sa negativnim iskustvima koja su doživeli. Proces biblioterapije prolazi kroz tri faze: identifikaciju, katarzu i uvid.

1) *Identifikacija*. Biblioterapija se zasniva na shvatanju da mnogi ljudi kada doživljavaju teška iskustva žele da se identifikuju sa onima koji se suočavaju sa sličnim problemima. Da bi biblioterapija ostvarila svoj terapeutski uticaj, potrebno je da se kod dece izazove identifikovanje sa zamišljenim likovima ili situacija sličnim onima koje doživljavaju. Stoga odabir knjige koja će se koristiti predstavlja veoma važan prvi korak, pri čemu je važno voditi računa o uzrasnim i bihevioralnim karakteristikama učenika. Da bi se dete poistovetilo sa likovima iz knjige, potrebno je da oni budu približno istog uzrasta kao dete, da se slično ponašaju i da doživljavaju slična iskustva, kao i da je knjiga u pogledu stila pisanja prilagođena razvojnim karakteristikama učenika.

2) *Katarza*. Ukoliko dete bude u stanju da se identifikuje sa glavnim likom knjige ili da ono što je doživelo dovede u vezu sa događajima iz knjige, moći će da se emotivno uključi. Kada su deca emocionalno uključena, ona se vezuju za glavni lik, što im omogućava da se oslobode negativnih emocija. Tokom ove faze u primeni biblioterapije, treba podstaći dete da kroz diskusiju, pisanje eseja, crteže, pantomimu i sl. izrazi svoja osećanja.

3) *Uvid*. Nakon što je dete uspelo da se identifikuje sa pričom i nakon što je doživelo katarzu, ono dolazi do uvida da se i njegovi problemi mogu rešiti na način sličan onome opisanom u knjizi. U toku ove faze odrasli mogu pomoći detetu da analizira odluke i postupke glavnog lika iz knjige, što doprinosi razvoje tehnika rešavanja problema kod samog deteta. Deca uče da modeluju mehanizme prevladavanja koje likovi iz knjige koriste. Odrasli koji primenjuju intervenciju biblioterapije mogu pomoći deci da istraže alternativna ponašanja kojima mogu zameniti sopstvene neadekvatne načine reagovanja na nasilje vršnjaka.

c) Diskusione grupe

Kao još jedna mera intervencije namenjene *žrtvama* mogu se organizovati diskusione grupe u kojima stariji učenici pričaju mlađim učenicima o sopstvenim iskustvima viktimizacije

(Rivers, Duncan and Besag, 2007). To im može pomoći da uvide da je viktimizacija nešto što su i drugi doživeli i sa čime su uspeali da se izbore.

Naše proučavanje relevantne literature na temu preventivnog i interventnog delovanja u oblasti vršnjačkog nasilja pokazao je da se pred školom nalaze brojne mogućnosti kojima se može uticati na smanjenje vršnjačkog nasilja i podsticanje pozitivnih socijalnih interakcija među učenicima i, indirektno, na smanjenje školskog neuspeha. Rukovodeći se onim što smo saznali kroz realizaciju empirijskog istraživanja, kroz kvalitativnu analizu postojećih Programa zaštite učenika od nasilja i kroz proučavanje relevantne literature, nastojali smo da ukažemo na niz mera i aktivnosti koje se mogu primeniti u školskom kontekstu. S obzirom na to da zbog prirode našeg istraživanja nismo bili u prilici da u potpunosti sagledamo mere i aktivnosti koje se već primenjuju u postojećoj praksi, želeli smo da damo svojevrzne predloge mogućih načina delovanja škole u pravcu preventivnog i interventnog delovanja na smanjenje učestalosti vršnjačkog nasilja. Svakako, namera nam nije ni bila da „popišemo” sve moguće mere i aktivnosti, zbog čega verovatno nismo pomenuli još neke od mera koje se mogu primeniti. Na školama je da razmotre naše predloge i da same, na osnovu specifičnosti socijalnog konteksta u kome se odvija vaspitno-obrazovni proces, odluče o mogućoj primeni nekih od mera i aktivnosti koje smo predstavili.

9.4. Mogućnosti delovanja škola u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja u našoj sredini – preporuke i izazovi

U delu vezanom za predlog preventivnih i interventnih mera i aktivnosti koje se mogu primenjivati u školskom kontekstu predstavili smo čitav niz takvih mera i aktivnosti. Njihova raznovrsnost govori u prilog činjenici da pred školom i nastavnicima kao ključnim akterima vaspitno-obrazovnog delovanja škole postoje brojne mogućnosti kojima se može adekvatno preventivno i interventno delovati na učenike – kako na čitavu učeničku populaciju, tako i na one učenike koji su u riziku od ili su već ispoljili nasilničko ponašanje i/ili viktimizaciju. Analiza postojećih Programa zaštite učenika od nasilja pokazala je da se u pogledu obuhvata u njima planiranih mera i aktivnosti mogu uočiti značajne razlike između škola.

Pored toga, rezultati našeg empirijskog istraživanja su pokazali da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha/neuspeha učenika, kao i da postoji moderatorski efekat sociometrijskog statusa i pola učenika na takvu povezanost. Takođe, pokazalo se da postoji snažna povezanost između učestalosti nasilja na nivou odeljenja/škole, u smislu da je prisutan niži školski uspeh učenika u onim odeljenjima/školama u kojima je nasilje učestalije. S obzirom na to da su nasilje i školski neuspeh dve međusobno povezane pojave, smatramo da preventivne i interventne strategije usmerene na jednu od ovih pojava najčešće imaju indirektan, pozitivan efekat na ovu drugu.

Osnovni cilj preventivnog i interventnog delovanja škole ogleda se u nastojanju da se smanji broj i zastupljenost rizičnih faktora i poveća prisustvo određenih zaštitnih faktora koji mogu ublažiti negativno dejstvo prisutnih rizičnih faktora i doprineti rezilijentnosti pojedinca. Pritom, izvesno je da se vaspitno-obrazovni rad škole koji može imati indirektno pozitivne efekte na smanjenje vršnjačkog nasilja može odvijati kroz realizaciju brojnih školskih aktivnosti koje primarno nemaju preventivni i interventni karakter. Međutim, mišljenja smo da posebnu pažnju treba posvetiti planiranju, primeni i evaluaciji efekata primene određenih preventivnih i interventnih mera, čija se prednost prvenstveno ogleda u mogućnosti njihove planske, sistematične i svrsishodne realizacije. Svakako, da bi rad škole u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja dao pozitivne i održive rezultate, smatramo da je potrebno primeniti tzv. *celoškolski pristup*, odnosno, da je potrebno primeniti čitav niz mera na svim nivoima u okviru školskog konteksta: na nivou čitave škole, nivou odeljenja, vršnjačkom i individualnom nivou.

Takođe, od velike važnosti za preventivno i interventno delovanje škole jeste uspostavljanje adekvatne saradnje, kako sa porodicom učenika, tako i sa ključnim akterima i institucijama iz uže i šire društvene zajednice. Osim kvaliteta uspostavljene saradnje od podjednake važnosti je i *dosledno i usklađeno vaspitno delovanje na dete*. Jedino se tada mogu očekivati pozitivni i dugotrajni učinci takvog delovanja.

Kada je reč o planiranju određenog niza preventivnih i interventnih mera i aktivnosti, naveli smo već da *ne postoji jedinstveni skup mera, niti postupaka* za smanjenje nasilja koji se mogu primenjivati u svim školama. Svaka škola treba sama da proceni koje preventivne i interventne mere najbolje odgovaraju datom školskom kontekstu i da donese odgovarajuću odluku o tome da li je bolje na nivou škole osmisliti i doneti program preventivnog i interventnog delovanja ili je praktičnije i svrsishodnije opredeliti se za primenu jednog od postojećih i prethodno primenjivanih programa prevencije i/ili intervencije. Kako bi se u školi donela odluka o tome da li je adekvatnije da sama ustanova donese takav program ili je bolje primeniti neki od postojećih programa prevencije i intervencije potrebno je najpre adekvatno sagledati postojeće stanje, potrebe, kao i finansijske, materijalne i kadrovske mogućnosti škole. Veoma je važno odabrati mere i aktivnosti čija primena ne zahteva značajniji napor nastavnika, niti oduzima previše vremena, kao i da se te mere i aktivnosti integrišu u postojeće vaspitne i obrazovne ciljeve i postojeće programe kako bi njihova implementacija bila jednostavnija i manje zahtevna, odnosno potrebno ih je *integrirati u postojeće vaspitno-obrazovne aktivnosti koje se realizuju u školi*.

Obe navedene mogućnosti (osmišljavanje programa na nivou ustanove ili primena spoljnog programa) sa sobom nose određene prednosti i nedostatke. Neke od prednosti koncipiranja programa na nivou same ustanove ogledaju se u tome što se time: povećava mogućnost njihovog usklađivanja potrebama konkretne škole, postoji veća motivisanost uključenih aktera za njihovu realizaciju, najčešće je prisutna dugotrajnija posvećenost njihovoj primeni, postoji osećaj lične odgovornosti za uspeh primene planiranih mera i aktivnosti, i sl. Kao nedostaci mogu se navesti: moguća nedovoljna obučenosť aktera za njihovu primenu, pristrasnost u pogledu procene mogućih efekata nakon realizacije prethodno donetog programa, nedostatak eksterne pomoći u procesu njihovog donošenja i primene i sl.

Kada je reč o primeni već postojećih programa prevencije i intervencije kao njihove prednosti mogu se navesti: izvesni dokazi njihove efikasnosti, stručna pomoć autora programa ili

drugih stručnih lica tokom njihove realizacije, smanjeni materijalni troškovi samih škola (ukoliko je reč o eksternom finansiranju primene takvih program) i sl., dok se kao nedostaci mogu navesti: njihova nedovoljna usklađenost sa individualnim potrebama učenika i škole, spoljna nametnutost (školsko osoblje ih može doživeti kao nametnute sa strane što može rezultirati smanjenjem motivacije i posvećenosti njihovoj realizaciji) i sl.

Na praktičarima je da, uzimajući u obzir moguće prednosti i nedostatke i jednog i drugog pristupa planiranju rada škole na smanjenu nasilja, procene da li se neki od spoljnih, gotovih programa u celini može primeniti u konkretnom školskom kontekstu ili je bolje i prikladnije osmisliti program koji će obuhvatati određeni skup mera i aktivnosti čija će primena biti usklađena s potrebama datog školskog konteksta.

Kao osnovni preduslov uspešnog odabira i primene odgovarajućih preventivnih i interventnih mera i aktivnosti izdvaja se potreba objektivne i obuhvatne procene učestalosti problema nasilja u konkretnoj školi, kao i kritičko sagledavanje mogućeg ličnog direktnog i/ ili indirektnog doprinosa održavanju postojećeg stanja, kako od strane školskog osoblja, tako i samih učenika – naročito onih u ulogama *posmatrača*. Svakako, da bi primena preventivnih i interventnih mera i aktivnosti na različitim nivoima školskog konteksta dala pozitivne rezultate potrebno je da one budu: prilagođene individualnim i razvojnim potrebama dece, da se pravovremeno počne sa njihovom primenom, da su individualizovane u pogledu različitih potreba učenika, da su prihvaćene od značajnih aktera školskog života (tj. da oni priznaju i prepoznaju značaj njihove primene), kao i da kod ključnih aktera školskog života postoji spremnost, motivisanost i posvećenost njihovoj dugotrajnoj primeni. Jasno je da nastavnici u tom procesu imaju izuzetno važnu ulogu. Zbog toga je, kada je reč o nastavnicima potrebno ustanoviti da li kod njih postoje odgovarajuće mogućnosti za preventivno i interventno delovanje (s obzirom na brojne uloge koje imaju u procesu vaspitno-obrazovnog rada škole), kao i da li kod njih postoji motivisanost i rešenost da kroz svoje aktivno učešće u tom procesu doprinesu smanjenju učestalosti nasilja. Svakako, da bi primena određenih mera i aktivnosti objedinjenih u okviru programa koji ima za cilj smanjenje nasilja dala pozitivne rezultate potrebno je adekvatno i sistematski nadzirati način i efekte njihove realizacije, odnosno potrebno je vršiti evaluaciju formativnog i sumativnog kataraktera.

Važno je napomenuti da bi u pogledu primene planiranih mera i aktivnosti bilo nerealno očekivati da u kratkom roku od početka njihove primene dođe do značajnijih rezultata. Za uspeh

primene određenih preventivnih i interventnih mera i aktivnosti potrebna je dugotrajna i istinska posvećenost svih važnih aktera školskog života, kao i svesnost o mogućnosti nailaženja na i spremnost za prevazilaženje prepreka na koje se u tom procesu može naići. Kao takve prepreke mogu se izdvojiti: otpor školskog osoblja prema primeni predloženih mera i aktivnosti, nepotpuna implementacija planiranih preventivnih i interventnih mera i aktivnosti, usko shvatanje i nedostatak zajedničke vizije uloge škole kod ključnih aktera školskog života, zastupljenost pogrešnih uverenja kod ključnih aktera, ograničeni materijalni, kadrovski, finansijski i vremenski resursi škole, postojeća statusna hijerarhija unutar škole, ograničena definicija nasilja kod nastavnika, individualne karakteristike nastavnika i sl. (o kojima je bilo više reči u teorijskom delu rada).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Vršnjačko nasilje u školama predstavlja složen fenomen, a proučavanje njegove prirode, učestalosti, posledica, kao i mera i aktivnosti koje se mogu primenjivati u cilju njegovog smanjivanja, zahteva interdisciplinarni pristup. Sa pedagoškog stanovišta posmatrano, posebno je značajno pitanje kakvu ulogu ima školsko obrazovanje u predupređivanju i smanjivanju vršnjačkog nasilja i na koje sve načine je moguće preventivno i interventno delovati.

Na složenost navedenog fenomena ukazuje i činjenica da ne postoji opšteprihvaćeno određenje vršnjačkog nasilja, već se definicije koje daju autori koji se bave datom problematikom razlikuju u pogledu toga koje od sledećih komponenata smatraju sastavnim činiocima nasilničkog ponašanja (bullyinga): a) posmatranje nasilja kao vrste agresivnog ponašanja, b) postojanje namere kod *nasilnika* da povredi, uznemiri ili izazove strah kod *žrtve*, c) postojanje opažene ili stvarne razlike u pogledu moći između *nasilnika* i *žrtve*, i d) ponavljanje takvog ponašanja. Dodatnu teškoću u našoj sredini predstavljaju i problemi koji se javljaju prilikom korišćenja termina *nasilje*, kojim se sa engleskog jezika na naš jezik obično prevode različiti termini koji nemaju isto značenje (*aggression*, *violence* i *bullying*).

Zbog svega navedenog veoma je važno prilikom tumačenja nalaza konkretnog istraživanja koje se bavi proučavanjem vršnjačkog nasilja imati u vidu kako je definisan navedeni pojam, jer način na koji se definiše nasilje utiče na to na koje će se aspekte usmeriti pažnja pri empirijskom istraživanju. Za potrebe našeg istraživanja smo pojam *vršnjačkog nasilja* (bullying-a) odredili kao ponovljeno agresivno ponašanje *fizičke*, *verbalne* i *relacione prirode* od strane pojedinaca koji imaju veću moć u okviru vršnjačke grupe i svesno zloupotrebljavaju svoju moć zarad povređivanja osobe koja je nemoćna da se suprotstavi, pri čemu žrtva ničim nije izazvala takvo ponašanje nasilnika. *Fizičko*, *verbalno* i *relaciono nasilje* se u svakom pojedinačnom slučaju može javiti kao jedina forma nasilja ili učenici koji su žrtve nasilničkog ponašanja vršnjaka mogu biti izloženi različitim vrstama nasilja istovremeno.

Polazeći od ekosistemskog pristupa proučavanju problema vršnjačkog nasilja, koji ukazuje na to da je razvoj pojedinca uslovljen delovanjem određenih individualnih i kontekstualnih faktora, odnosno da na ishod razvoja ličnosti pojedinca u pogledu ispoljavanja/neispoljavanja nasilničkog ponašanja/viktimizacije i/ili školskog uspeha/neuspeha utiče čitav niz rizičnih i protektivnih faktora, proučavanjem relevantne literature nastojali smo da izdvojimo one rizične faktore koji su zajednički za nasilje/viktimizaciju i školski neuspeh. Naša

analiza je pokazala da se mogu izdvojiti određeni činioci koji mogu predstavljati zajedničke rizične faktore za javljanje i kontinuitet obe navedene pojave.

U savremenoj literaturi iz oblasti vršnjačkog nasilja može se uočiti da se na nasilje odavno više ne gleda kao na dijadni proces koji se tiče isključivo *nasilnika* i *žrtve*. Odnosno, prilikom proučavanja fenomena vršnjačkog nasilja sve se veća pažnja poklanja proučavanju ponašanja i ostalih učenika iz odeljenja, tzv. *posmatrača*, jer se pokazalo da oni, takođe, imaju veoma važnu ulogu u procesu nasilja u pogledu toga da li će se ono zaustaviti ili će se formirati svojevrsan nasilni odnos između *nasilnika* i *žrtve*.

Kada se nasilju pristupa isključivo sa aspekta proučavanja karakteristika i odnosa između *nasilnika* i *žrtava* ne može se u potpunosti razumeti njegova suština, jer se time zanemaruje vršnjački kontekst u kome se ono javlja, a koji ima i te kako značajnu ulogu u procesu vršnjačkog nasilja. Razumevanje uloga posmatrača značajno je i sa aspekta mogućih načina delovanja na smanjenje učestalosti vršnjačkog nasilja. Ukoliko se preventivne i interventne mere i aktivnosti usmere isključivo na *nasilnike* i/ili *žrtve*, uz zanemarivanje karakteristika i ponašanja dece u različitim podulogama u okviru uloge *posmatrača*, ne mogu se očekivati značajniji i dugotrajniji efekti takvih napora, jer će posmatrači nastaviti da indirektno ili direktno podstiču nasilni odnos između *nasilnika* i *žrtve*.

Generalno gledano, pokazalo se da postoji veoma mali broj istraživanja u kojima se razmatra povezanost između školskog uspeha i drugih učesničkih uloga osim uloge *nasilnika*, *žrtve* i *nasilnika/žrtve*. Potreba za proučavanjem vršnjačkog nasilja razmatranjem uloga koje u njemu imaju učenici koji su aktivni ili pasivni posmatrači takvih situacija javila se i iz razloga što, prema našim saznanjima, do sada u našoj sredini nisu sprovedena takva istraživanja na način na koji smo mi pristupili njihovom proučavanju. Zbog toga je kao predmet našeg istraživanja određeno proučavanje odnosa između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika.

S obzirom na to da se pokazalo da postoji veliki broj rizičnih faktora koji su zajednički za pojavu vršnjačkog nasilja i školskog neuspeha istraživanjem smo obuhvatili sledeće korelate nasilničkog ponašanja/viktimizacije učenika: pol, sociometrijski status učenika, odeljenje i školu koju učenik pohađa, kako bismo sagledali da li postoji povezanost između različitih uloga u nasilju i školskog uspeha, i da li na tu povezanost utiču navedene interferirajuće varijable.

Zbog njegove jedinstvenosti i doprinosa identifikovanju učenika u različitim ulogama u vršnjačkom nasilju, u istraživanju smo koristili prilagođenu verziju Upitnika o učesničkim

ulogama (Participant roles questionnaire) (Salmivalli et al., 1996). Kao što smo objasnili, navedeni instrument se sastoji od 5 subskala koje se odnose na sledeće uloge u vršnjačkom nasilju: *nasilnik*, *asistent*, *podstrekač*, *branilac* i *autsajder*. Uloga *žrtve* određuje se na osnovu odgovora učenika na jedno pitanje u kome se od njih traži da navedu učenika/učenike koje vršnjaci zlostavljaju, ili da sam proceni koliko često je izložen nasilju vršnjaka. Prvobitna verzija upitnika sastojala se od 50 opisa mogućih načina ponašanja učenika u situacijama nasilja. Kasnije je došlo do smanjivanja broja opisa unutar skale, tako da poslednja verzija sadrži samo 15 bihejvioralnih opisa (po 3 za svaku od subskala) koje smo i mi koristili u našem istraživanju. Učenik se kategoriše kao *nasilnik* ukoliko u situacijama nasilja: a) započinje nasilje, b) navodi druge da se priključe nasilju, c) iznova i iznova pronalazi nove načine zlostavljanja žrtve. *Asistent* je onaj učenik koji: a) pridružuje se nasilju, kada ga neko drugi započne, b) pomaže nasilniku, c) olakšava nasilniku, recimo, tako što hvata i drži žrtvu dok je nasilnik zlostavlja. *Podstrekač*: a) dolazi da posmatra situaciju nasilja, b) smeje se, c) podstiče nasilnika time što govori ili više nešto poput: „Pokaži mu/joj.“. Učenik se karakteriše kao *branilac* ukoliko u situacijama nasilja: a) teši žrtvu ili je ohrabruje da obavesti nastavnika o nasilju koje doživljava, b) govori drugima da prestanu sa nasiljem, c) nastoji da navede druge da prestanu sa nasiljem. *Autsajder* je učenik koji: a) obično nije prisutan u situacijama nasilja, b) drži se podalje od situacija nasilja, c) ne staje ni na čiju stranu. Učenik se karakteriše kao *žrtva* ukoliko sam sebe navede kao takvog (u slučaju *samoprocena*) ili ukoliko ga 30 ili više procenata vršnjaka istog pola navede kao *žrtvu* (u slučaju *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija*), bez obzira na skorove na ostalim subskalama.

Naša prvobitna ideja je bila da prikupljanje podataka o učesničkim ulogama u nasilju bude zasnovano na *vršnjačkim nominacija* (gde bi učenici navodili imena i prezimena drugih učenika iz odeljenja koji se ponašaju na opisani način) i *samoprocenama* (gde bi učenici na trostepenoj skali – *nikad*, *ponekad* i *često* – procenjivali sopstveno tipično ponašanje u situacijama nasilja). Za razliku od drugih istraživanja u kojima je uloga *žrtve* određivana na osnovu *samonominacija* i *vršnjačkih nominacija*, u našem istraživanju je i navedena uloga određivana na osnovu *samoprocene* učenika o izloženosti nasilju vršnjaka. Nacrtom istraživanja je bilo planirana da uloge koje učenici imaju u vršnjačkom nasilju budu određene na osnovu *samoprocena* i *vršnjačkih nominacija*, kako bi se doprinelo većoj objektivnosti istraživačkih nalaza. Informacije o ponašanju u situacijama nasilja iz „više izvora“ prikupljane su i u drugim

istraživanjima u kojima su uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača*, *branioca* i *autsajdera* određivane na osnovu *samoprocena* i *vršnjačkih procena*. Međutim, zbog zakonskih prepreka na koje se naišlo, bili smo primorani da odustanemo od *vršnjačkih nominacija* i da se oslonimo isključivo na *samoprocene*.

Naše prilagođavanje navedenog instrumenta se odnosi i na to da bihevioralni opisi za svaku od pojedinačnih uloga nisu dati jedan za drugim (kako je to bio slučaj u većini prethodnih istraživanja), već je redosled stavki koje sadrže opise uloga nasumično raspoređen duž skale procene. Takva odluka doneta je jer se smatralo da bi time pojedinačne stavke za svaku od uloga imale bolju „kontrolnu vrednost” nego u slučaju kada su date jedna za drugom, kada učenici mogu da iz rasporeda opisa prepoznaju o kojoj ulozi je reč.

Pokazalo se da najveći broj ispitanika kao ulogu u nasilju prihvata ulogu *branioca*, što je i najčešća dominantna uloga (kategorijalno posmatrano) i najprihvaćenija uloga (posmatrano dimenzionalno). Manji broj učenika za sebe izjavljuje da dominantno ima ulogu *autsajdera*, što je druga uloga po stepenu prihvatanja od strane učenika kada se posmatra dimenzionalno i kategorijalno. Dakle, u našem, kao i u drugim istraživanjima u kojima su korišćene samoprocene pokazalo se da učenici najčešće nastoje da umanje sopstveno aktivno učešće u situacijama nasilja i naglašavaju učešće u ulogama *branioca* ili *autsajdera*, koje predstavljaju socijalno poželjnije uloge od ostalih. To se naročito odnosi na ulogu *branioca*.

Učenici u dosta manjoj i međusobno sličnoj meri prihvataju uloge *žrtve* i *podstrekača*, mada veći procenat učenika spada u kategoriju *žrtve* prema dominantnoj ulozi (3,3% naspram 1,8%). Uloge *nasilnika* i *asistenta* su najmanje prihvaćene i zastupljene kao dominantne uloge za najmanji broj učesnika u istraživanju. Ulogu *nasilnika* kao dominantu ima samo jedan učesnik, dok troje učenika ima ulogu *asistenta*. Dakle, pokazalo se da je znatno veći procenat *žrtava* nego *nasilnika* (posmatrano preko dominantne uloge u nasilju), što se objašnjava činjenicom da jedan *nasilnik* zlostavlja više *žrtava*.

Kada se posmatraju u celini, rezultati našeg istraživanja govore u prilog prve hipoteze kojom smo pretpostavili da se za najveći broj učenika može odrediti odgovarajuća uloga u vršnjačkom nasilju. Pokazalo se da 628 ili 78,6% učesnika u istraživanju u većoj meri prihvata jednu od uloga u nasilju nego neku drugu, dok preostalih 21,4% učesnika u jednakoj meri prihvata dve ili više uloga u vršnjačkom nasilju, što je nalaz koji je sličan nalazima drugih istraživanja.

Kada je reč o našoj drugoj hipotezi kojom smo pretpostavili da je uloga koju učenik ima u nasilju povezana sa njegovim sociometrijskim statusom unutar vršnjačke grupe, nalazi generalno govore u prilog datoj pretpostavci. Rezultati koje smo dobili su u značajnoj meri u skladu sa nalazima prethodnih istraživanja. Ipak, smatramo da treba biti obazriv prilikom tumačenja rezultata prikupljenih sociometrijskim upitnikom, s obzirom na činjenicu da su u samo 3 od 43 odeljenja obuhvaćenih istraživanjem učestvovali svi učenici iz odeljenja, dok se taj procenat u ostalim odeljenjima u većoj ili manjoj meri razlikovao.

Pokazalo se da su izloženost nasilju (uloga *žrtve*) i aktivno učešće u nasilju (uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača*) povezani sa nepovoljnim statusom unutar vršnjačke grupe, odnosno praćeni odbacivanjem od strane vršnjaka. Takva povezanost se u slučaju *žrtava* u izvesnoj meri može objasniti ličnim karakteristikama i nedostatkom socijalnih veština kod takvih učenika, kao i strahom da se ne postane sledeće žrtva nasilnika ukoliko neko od vršnjaka pokuša da odbrani žrtvu i zaustavi nasilje. S druge strane, iako se uloge *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* međusobno razlikuju, navedene uloge možemo smatrati u značajnoj meri komplementarnim, jer ih karakterišu oblici antisocijalnog ponašanja. Ispoljavanje nasilničkog i drugih oblika antisocijalnog ponašanja pojedinaca najčešće vodi njihovom odbacivanju od strane većine dece iz odeljenja, međusobnom udruživanju (što vodi daljem međusobnom podsticanju u pogledu nasilničkog ponašanja) i neadekvatnim socijalnim odnosima generalno.

Kada se posmatraju u celini, rezultati našeg istraživanja govore u prilog treće hipoteze kojom smo pretpostavili da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika. Rezultati pokazuju da učenici koji se u situacijama vršnjačkog nasilja najčešće nalaze u ulogama *nasilnika*, *asistenta* i *podstrekača* postižu najniži školski uspeh (meren preko školskih ocena). Takvi nalazi u skladu su sa nalazima istraživanja koji pokazuju da je nasilničko ponašanje povezano sa nižim školskim uspehom. Rezultati našeg istraživanja su pokazali da uloga *žrtve* nije u značajnoj meri povezana sa nižim školskim uspehom, što je, takođe, u skladu sa nalazima nekih od prethodnih istraživanja.

Generalno gledano, rezultati našeg istraživanja govore i u prilog četvrte hipoteze kojom smo pretpostavili da postoji povezanost između uloge u vršnjačkom nasilju i pola učenika. Rezultati pokazuju da se zaista mogu uočiti značajne razlike u pogledu uloga u nasilju koje učenici različitog pola načešće zauzimaju u situacijama vršnjačkog nasilja. Pokazalo se da su devojčice najčešće sklone da sebi pripisuju ulogu *branioca*. Kada su u pitanju uloge *nasilnika*,

asistenta i *podstrekača* pokazalo se da su dečaci najčešće skloni prihvatanju navedenih uloga. Nalazi vezani za ulogu *branioca*, *nasilnika*, *asistenta* i *posmatrača* u skladu su sa nalazima drugih istraživanja. Kada je u pitanju uloga *autsajdera*, rezultati našeg istraživanja se razlikuju od nalaza drugih istraživanja u kojima je utvrđeno da je uloga *autsajdera* karakterističnija za devojčice nego za dečake, dok se u našem istraživanju pokazalo da ovu ulogu najčešće biraju dečaci. Procenat dečaka i devojčica u ulozi *žrtve* je približno isti, što je u skladu sa rezultatima drugih istraživanja. Smatramo da se uočene razlike, barem delom, mogu pripisati: a) razlikama koje su mogle nastati u tumačenju pojma nasilja i vrsta nasilja na koje su se pitanja odnosila i shvatanja navedenog pojma od strane učenika, b) generalno većoj učestalosti nasilja među dečacima, c) mogućnosti da su ispitanici prilikom odgovaranja na pitanja iz instrumenta prevashodno imali u vidu oblike fizičkog nasilja koji se lako prepoznaju i koji su karakterističniji za dečake, i d) karakteristikama rodnih uloga koje deca usvajaju u procesu socijalizacije (devojčice se socijalizuju da budu brižne, nežne i poslušne, dok se od dečaka očekuje snaga, odvažnost i čvrstina).

Kada se nalazi našeg istraživanja posmatraju u svetlu pete hipoteze kojom smo pretpostavili da postoji moderatorski efekat pola na vezu između uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha, dobijeni rezultati govore u prilog ove hipoteze kada je u pitanju stepen prihvatanja uloge *autsajdera*, a potencijalno i uslovno i stepen prihvatanja uloge *žrtve*. Iako moderatorskog efekta praktično nema kada su u pitanju uloge *nasilnika*, *asistenta*, *podstrekača* i *branioca*, izvestan moderatorski efekat postoji kada je u pitanju uloga *autsajdera* (korelacije više na poduzorku devojčica) i *žrtve* (korelacije dosledno suprotnog smera sa svim školskim ocenama, iako suviše niske da bi bile statistički značajne na uzorku ove veličine). I rezultati hijerarhijske linearne regresije pokazuju da postoji moderatorski efekat pola na povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha kada je u pitanju uloga *autsajdera*, jer je dobijen statistički značajan efekat interakcije između pola i stepena prihvatanja uloge *autsajdera*. Kada su u pitanju ostale uloge, dobijeni rezultati ne govore u prilog postojanja moderatorskog efekta pola na njihovu vezu sa školskim uspehom.

Zbog prirode našeg istraživanja, možemo samo da konstatujemo da pol u izvesnoj meri utiče na intenzitet povezanosti između neuključenosti u situacijama nasilja (uloga *autsajdera*) i školskog uspeha učenika. Dakle, pokazalo se da pol može biti jedan od faktora koji su povezani

sa pojavom nasilja i školskim neuspehom, odnosno činilac koji u određenoj konstelaciji faktora može uticati na povezanost između uloge u nasilju (uloge autsajdera) i školskog uspeha.

Kada je reč o šestoj hipotezi kojom smo pretpostavili da je sociometrijski status učenika moderator veze između uloge u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha učenika, može se konstatovati da rezultati generalno govore u prilog date hipoteze. Efekat moderacije sastoji se u tome da se strukture korelacija na poduzorcima *popularnih* i *kontroverznih* s jedne strane razlikuju od korelacija sa ostala četiri poduzorka. I u pogledu sociometrijskog statusa, kao i u slučaju pola kao interferirajuće varijable, možemo da konstatujemo da sociometrijski status u izvesnoj meri utiče na intenzitet povezanosti između uloge u nasilju i školskog uspeha učenika, tj. da predstavlja jedan od faktora koji utiču na povezanost koja postoji između ponašanja u situacijama nasilja i školskog uspeha učenika. Pokazalo se (kao i u slučaju pola) da sociometrijski status predstavlja jedan od takvih faktora, koji u određenoj konstelaciji faktora može uticati na povezanost između uloge u nasilju i školskog uspeha.

Imajući u vidu sedmu hipotezu kojom smo pretpostavili da će učenici u odeljenjima u kojima je vršnjačko nasilje manje zastupljeno imati bolji školski uspeh, dobijeni rezultati snažno govore u prilog ove hipoteze. Povezanost nivoa nasilja u odeljenju i školskog uspeha učenika je negativna i statistički značajna. Rezultati jasno ukazuju da učenici u odeljenjima u kojima je nivo nasilja viši teže da imaju slabiji školski uspeh od učenika iz odeljenja u kojima je nivo školskog nasilja niži. Takav nalaz prevashodno se može objasniti razlikama u pogledu odeljenskih normi koje među odeljenjima postoje. Dakle, možemo (uz izvesnu dozu opreznosti, zbog načina procene učestalosti nasilja na nivou odeljenja) zaključiti da nepovoljan odeljenski kontekst koji, između ostalih katarakteristika, odlikuju negativne odeljenske norme (norme odobravanja nasilničkog ponašanja) može biti faktor koji povoljno utiče na učestalost nasilja na nivou odeljenja i nepovoljno utiče na školski uspeh učenika iz odeljenja.

Pored toga, rezultati našeg istraživanja pokazuju da, ne samo da je nivo nasilja na nivou odeljenja u značajnoj meri povezan sa školskim uspehom učenika, već takva povezanost postoji i kada je reč o nivou škole, što smo pretpostavili osmom hipotezom. Uz svu opreznost, s obzirom na broj uključenih škola i način izračunavanja učestalosti nasilja na nivou odeljenja, možemo zaključiti da školski kontekst, koji karakteriše negativna školska klima, kao i određene karakteristike školskog konteksta (veličina škole, lokacija škole, veličina i broj odeljenja i sl.) doprinose učestalosti vršnjačkog nasilja i pojavi školskog neuspeha učenika. Moguće je da u

školama u kojima se pokazalo da postoji povezanost između veće učestalosti nasilja i školskog neuspaha, takođe, postoje izvesni rizični faktori koji direktno ili indirektno doprinose obema pojavama, na primer, faktori poput: negativne školske klime, neadekvatnih odeljenskih normi, autoritarnog i ravnodušnog vaspitnog stila nastavnika, slabog pritiska u pogledu postizanja školskog uspeha, neadekvatnih odnosa između učenika, slabe fokusiranosti na školski uspeh, itd.

Proučavanjem relevantne literature ustanovili smo da su pred školom brojne mogućnosti kojima se može uticati na smanjenje vršnjačkog nasilja i podsticanje pozitivnih socijalnih interakcija među učenicima, a time i indirektno delovati na smanjenje školskog neuspaha. Od izuzetne važnosti za uspeh primene preventivni i interventnih mera i aktivnosti jeste istovremena primena takvih mera i aktivnosti na različitim nivoima delovanja unutar školskog konteksta: na nivou škole, odeljenja, na vršnjačkom i individualnom nivou.

Kada govorimo o merama i aktivnostima koje se mogu primenjivati na nivou čitave škole, kao takve mogu se izdvojiti: promena školske klime, donošenje programa za borbu protiv nasilja, formiranje Tima za zaštitu učenika od nasilja, podsticanje učenika da prijavljuju nasilje, povećanje fizičke bezbednosti školskog okruženja, beleženje situacija nasilja, isticanje značaja podsticanja školskog uspeha, saradnja sa roditeljima, saradnja sa lokalnom zajednicom i sl.

U procesu primene mera i aktivnosti na nivou odeljenja ključnu ulogu ima nastavnik. Ali, s obzirom na brojne uloge koje nastavnik ima u školi, da bi mogao uspešno da deluje u pravcu prevencije i intervencije veoma je važno da: a) primena preventivnih i interventnih mera i aktivnosti ne zahteva značajniji napor nastavnika, b) da one ne oduzimaju previše vremena nastavnicima i c) da su takve mere i aktivnosti integrisane u svakodnevne vaspitno-obrazovne aktivnosti koje realizuje sa učenicima. Kao mere koje se primenjuju na nivou odeljenja mogu se navesti: delovanje nastavnika u pogledu procene učestalosti nasilja, delovanje nastavnika kao modela, delovanje kroz sadržaje i način realizacije školskih aktivnosti, donošenje odeljenskih pravila ponašanja, primena oblika nastavnog rada na času kojima se podstiče saradnja među učenicima, rad nastavnika na podizanju samopouzdanja učenika, razvoj određenih socijalnih veština kod svih učenika, direktno interventno delovanje nastavnika, obaveštavanje drugog školskog osoblja, nagrađivanje učenika za pozitivne promene u ponašanju i sl.

S obzirom na to da se u drugim i u našem istraživanju pokazalo da učenici u ulogama *posmatrača (podstrekači, asistenti, branioci i autsajderi)* imaju važnu ulogu u procesu nasilja od izuzetne je važnosti u proces prevencije i intervencije uključiti i same vršnjake. Za to takođe

postoje brojne mogućnosti poput: „sudova” za nasilnike, primene Metoda grupne podrške, ili Metoda zajedničke brige, nenasilnog rešavanja konflikata i medijacije, vršnjačkog savetovanja, vršnjačkog mentorstva, rada vršnjaka kao istraživača, rada učeničkih organizacija i sl.

Kada je reč o primeni odgovarajućih mera i aktivnosti na individualnom nivou postojeće mere klasifikovali smo prema tome kome su namenjene: 1) *mere koje su namenjene i nasilnicima i žrtvama* (poput: pisanja individualnih izveštaja o situacijama nasilja, uveštavanja odgovarajući socijalnih veština, premeštanja nasilnih/viktimiziranih učenika u drugu sredinu, saradnje sa roditeljima dece direktno uključene u nasilje, savetodavnog rada sa nasilnim i viktimiziranim učenicima, i sl.), 2) *mera koje su namenjene samo nasilnicima* (kao što su: funkcionalna procena ponašanja, obuka u pogledu razvoja socijalnih veština, primena kazni za nasilničko ponašanje, potpisivanje bihevioralnih ugovora i sl.), i 3) *mera koje su namenjene samo žrtvama* (poput: kratke terapije usmerene na rešenje, biblioterapije, diskusionih grupa i sl.).

Rukovodeći se onim što smo saznali kroz realizaciju empirijskog istraživanja, kroz kvalitativnu analizu postojećih Programa zaštite učenika od nasilja i kroz proučavanje relevantne literature, nastojali smo da ukažemo na niz mera i aktivnosti koje se mogu primeniti u školskom kontekstu. Međutim, kako zbog prirode našeg istraživanja nismo bili u mogućnosti da u potpunosti sagledamo mere i aktivnosti koje se već primenjuju u postojećoj praksi, želeli smo samo da iznesemo svojevrzne predloge u pogledu načina na koje se u školi može delovati u pravcu smanjenja vršnjačkog nasilja. Svakako, namera nam nije ni bila da predstavimo sve moguće mere i aktivnosti, zbog čega verovatno nismo pomenuli još neke od mera koje se mogu primeniti.

Smatramo da je potrebno da škole same, na osnovu specifičnosti sopstvenog socijalnog konteksta u kome se odvija vaspitno-obrazovni proces, odluče o mogućoj primeni nekih od predloženih mera i aktivnosti ili, pak, o primeni nekog od postojećih gotovih, spoljnih programa. Dakle, na praktičarima je da, uzimajući u obzir moguće prednosti i nedostatke i jedno i drugog pristupa planiranju rada škole na smanjenu nasilja, procene da li se neki od tih programa u celini mogu primeniti u konkretnom školskom kontekstu ili je bolje i prikladnije osmisliti program koji će obuhvatati određeni skup mera i aktivnosti čija će primena biti usklađena s potrebama datog školskog konteksta.

Svakako, bez obzira na to da li će ustanova doneti sopstveni program prevencije i intervencije ili će se primeniti neki od postojećih programa, neophodno je da se planirane

preventivne i interventne mere primenjuju *na svim nivoima istovremeno*: na nivou škole, odeljenja, na individualnom i vršnjačkom nivou, uz uključivanje, usklađeno delovanje i promene u okviru porodice, lokalne zajednice i društva u celini. Imajući u vidu društvene okolnosti u našoj zemlji u toku proteklih decenija, jasno je da razloge nasilničkog ponašanja učenika ne možemo tražiti samo u individualnim faktorima rizika, faktorima rizika na nivou škole, porodice ili vršnjačke grupe. U proučavanju vršnjačkog nasilja u školi, potrebno je imati u vidu i društvene činioce koji su doprineli njegovoj učestalosti. Osim toga, treba imati u vidu da mere i aktivnosti primenjene na samo jednom nivou ne mogu biti dovoljne za postizanje trajnog pozitivnog učinka u pogledu smanjenja nasilničkog ponašanja učenika. Stoga, promene u školskom kontekstu usmerene na prevenciju nasilja i intervenciju u pogledu njegovog smanjivanja treba sprovoditi istovremeno sa promenama u široj društvenoj zajednici. Jedino se u tom slučaju može očekivati značajan i trajan napredak u pogledu smanjenja nasilja. Međutim, treba imati u vidu da je problemom vršnjačkog nasilja prisutan u gotovo svim zemljama sveta. Dakle, prisutan je i u znatno razvijenijim zemljama, koje nisu imale prošlost kakvu je naša zemlja imala. Iz tog razloga, smatramo da, iako svakako predstavlja jedan od ekološki sistema od značaja za razvoj svakog pojedinca, ne treba precenjivati ulogu koju socijalni kontekst ima (imajući u vidu da nisu svi koji su odrastali u njemu postali *nasilnici*, *žrtve* ili *nasilnici/žrtve*). Dakle, potrebno je nastojati da se pored promena na nivou uže ili šire društvene zajednice kroz uticaje i na ostalim socio-ekološkim nivoima (individualnom, vršnjačkom nivou, nivou porodice i škole) doprinese povećanju broja protektivnih faktora kroz adekvatno preventivno i interventno delovanje koje ima za cilj smanjenje vršnjačkog nasilja.

Na kraju, smatramo važnim da napomenemo *ograničenja realizovanog istraživanja*. Kada je reč o empirijskom istraživanju, kao jedini izvor informacija u pogledu ponašanja učenika u situacijama nasilja koristili smo *samoprocene*. To je u izvesnoj meri uticalo na rezultate našeg istraživanja i na mogućnost objektivnog sagledavanja ponašanja učenika u situacijama vršnjačkog nasilja. S druge strane, s obzirom na korelacionu prirodu našeg istraživanja, ne možemo sa sigurnošću govoriti o smeru uticaja između glavnih varijabli u istraživanju (uloge u nasilju, školskog uspeha, kao i pola, sociometrijskog statusa učenika, učestalosti nasilja na nivou odeljenja i učestalosti nasilja na nivou škole). Zbog prirode našeg istraživanja nismo bili u mogućnosti da sagledamo na koji konkretan način pol, sociometrijski status učenika, kontekst odeljenja i škole utiču na povezanost između uloga u vršnjačkom nasilju i školskog uspeha.

Kako smo do podataka o preventivnim i interventnim merama i aktivnostima koje se u školama primenjuju u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja došli samo analizom Programa zaštite učenika od nasilja, nismo bili u prilici da u potpunosti sagledamo sve postojeće načine delovanja u tom pravcu koji verovatno postoje u školama u kojima smo radili istraživanje. Na kraju, nadamo se da smo kroz nastojanje da sagledamo mogućnosti preventivnog i interventnog delovanja škole dali doprinos razvoju pedagoške teorije, posebno Školske i Socijalne pedagogije, u oblasti prevencije nasilničkog ponašanja i viktimizacije, kao i školskog neuspeha učenika.

LITERATURA

- Alderman, L. G. & Green, K. S. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in school and clinic*, Vol. 47, No. 1, 39–44.
- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, S. A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of positive behavior interventions*, Vol. 13, No. 1, 3–16.
- Anderson, L. G. and Scott, J. (2012). Toward an intersectional understanding of process causality and social context. *Qualitative inquiry*, Vol. 18, No. 8, 674–685.
- Asbury, A. C. (1974). Selected factors influencing over- and underachievement in young school-age children. *Review of educational research*, Vol. 44, No. 4, 409-428.
- Bacchini, D., Esposito, G. & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of community and applied social psychology*, Vol. 19, No. 1, 17–32.
- Baker, A. J., Clark, P. T., Crawl, A. & Carlson, S. J. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment. *School psychology international*, Vol. 30, No. 4, 374–382.
- Baldry, C. A. (2004). The Impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive behavior*, Vol. 30, No. 5, 343-355.
- Barnow, S., Lucht, M. & Freyberger, J. H. (2001). Influence of punishment, emotional rejection, child abuse, and broken home on aggression in adolescence: An examination of aggressive adolescents in Germany. *Psychopatology*, Vol. 34, No. 4, 167–173.
- Barth, M. J., Dunlap, T. S., Dane, H., Lochman, E. J. & Wells, C. K. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of school psychology*, Vol. 42, No. 2, 115– 133.
- Bašić, J. (2009). *Teorija prevencije – Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Baxendale, S., Cross, D. & Johnston, R. (2012). A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and violent behavior*, Vol. 17, No. 4, 297–310.
- Beane, L. A. (2008). *Protect your child from bullying - Expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2010): Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive behavior*, Vol. 36, No. 6, 371–389.
- Benbenishty, R. & Avi Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Beran, T. (2009). Correlates of peer victimization and achievement: an exploratory model. *Psychology in the schools*, Vol. 46, No. 4, 348-361.
- Beran, N. T. & Lupart, J. (2009). The Relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents – The importance of mediating factors. *School psychology international*, Vol. 30, No. 1, 75-91.
- Besag, E. V. (2002a). Parents and teachers working together. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 114-125). London: Person education.
- Besag, E. V. (2002b). The playground. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 195-206). London: Person education.

- Besag, E. V. (2006a). *Understanding girls' friendships, fights and feuds - A practical approach to girls' bullying*. Berkshire and New York: Open University Press.
- Besag, E. V. (2006b). Bullying among girls - Friends or foes?. *School psychology international*, Vol. 27, No. 5, 535-551.
- Boehnke, K. (2008). Peer pressure: a cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social psychology of education*, Vol. 11, No. 2, 149-160.
- Boivin, M. and Vitaro, F. (1998). The impact of peer relationships on aggression in childhood: inhibition through coercion or promotion through peer support. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 183-197). New York, Cambridge: Cambridge university press.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Boulton, J. M. (1994a). Understanding and preventing bullying in the junior school playground. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 132-159). London and New York: Routledge.
- Boulton, J. M. (1994b). How to prevent and respond to bullying behavior in the junior/middle school playground. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.): *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers* (pp. 103-132). London and New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brown, K. (2002). Bullying and school non-attendance. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 92-103). London: Person education.
- Budimir-Ninković, G. (2009). Saradnja porodice i škole u prevenciji nasilja učenika. U Lj. Mitrović, N. Jovanović i D. Stjepanović-Zaharijevski (ur.): *Protivurečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira* (pp. 291-300). Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D. & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative health research*, Vol. 18, No. 12, 1704-1716.
- Butigan, V. (2007). Suzbijanje potkulture nasilja učenika u Srbiji. U N. Jovanović i Lj. Mitrović (ur.), *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (str. 61-76). Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Camodeca, M. & Goossens, A. F. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational research*, Vol. 47, No. 1, 93 – 105.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, G. J. & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 27, No. 3, 201–216.
- Caravita, C. S., Di Blasio, P. & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, Vol. 18, No. 1, 140-163.
- Carey, A. T. (2003). Improving the success of anti-bullying intervention programs: a tool for matching programs with purposes. *International journal of reality therapy*, Vol. 22, No. 2, 16-23.
- Carlson, A. E., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, M. D., Anderson, F. & Meyer, E. S. (1999). Early environmental

- support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of adolescent research*, Vol. 14, No. 1, 72-94.
- Carlson, L. W. & Cornell, G. D. (2008). Differences between persistent and desistent middle school bullies. *School psychology international*, Vol. 29, No. 4, 442-451.
- Carr, M., Borkowski, G. J. & Maxwell, E. S. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental psychology*, Vol. 27, No. 1, 108-118.
- Chen, X., Rubin, H. K. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, Vol. 33, No. 3, 518-525.
- Chisholm, J. F. & Ward, W. A. (2005). Warning Signs – School Violence Prevention. In F. Denmark, U. Gielen, H. H. Krauss, E. Midlarsky & R. Wesner (Eds.), *Violence in schools: Cross-national and cross-cultural perspectives* (pp. 59-74). New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, Vol. 28, No. 6, 325-339.
- Coie, D. J. & Dodge A. K. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child development*, Vol. 59, No. 3, 815-829.
- Collins, R. (2008). *Violence - A micro-sociological theory*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of behavioral education*, Vol. 8, No. 3, 293-319.
- Conn, K. (2004). *Bullying and harassment - A legal guide for educators*. USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, M. F., Jessor, R. and Turbin, S. M., Dong, Q., Zhang, H. & Wang, C. (2005). The role of social contexts in adolescence: context protection and context risk in the United States and China. *Applied developmental science* Vol. 9, No. 2, 67-85.
- Coplan, J. R., Bowker, A. & Cooper, M. S. (2003). Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early childhood research quarterly*, Vol. 18, No. 3, 376-395.
- Cote, M. S., Vaillancourt, T., LeBlanc, C. J., Nagin, S. D. & Tremblay, E. R. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nation-wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 34, No. 1, 71-85.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive behavior*, Vol. 26, No. 1, 85-97.
- Cowie, H. (2004). Peer Influences. In E. C. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 139-158). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. England: Open University Press.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1994a). Tackling bullying through the curriculum. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 84-107). London and New York: Routledge.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1994b). How to tackle bullying through the curriculum. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers* (pp. 41-78). London and New York: Routledge.

- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu – Vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Craig, M. W. & Pepler, J. D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality education Canada*, Vol. 5, No. 3-4, 81-95.
- Craig, M. W., Pepler, D. & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works?. *School psychology international*, Vol. 28, No. 4, 465–477.
- Crothers, M. L. & Kolbert, B. J. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in school and clinic*, Vol. 43, No. 3, 132-139.
- Cumming, M. T. (2010). Using technology to create motivating social skills lessons. *Intervention in school and clinic*, Vol. 45, No. 4, 242-250.
- Cvetković, M. (2012a). Faktori koji utiču na nasilničko ponašanje učenika u babušničkoj opštini. *Teme*, Vol. 36, No. 4, 1657-1679.
- Cvetković, M. (2012b). Neophodnost interdisciplinarnog proučavanja socijalno-pedagoških problema. U B. Dimitrijević (ur.), *Obrazovanje i savremeni univerzitet* (str. 119-134), tematski zbornik radova sa naučnog skupa Nauka i savremeni univerzitet 1 – Tom III. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- De Bruyn, H. E. & Cillessen, H. N. A. (2006). Heterogeneity of girls' consensual popularity: Academic and interpersonal behavioral profiles. *Journal of youth and adolescence*, Vol. 35, No. 3, 435–445.
- De Bruyn, H. E., Cillessen, H. N. A. & Wissink, B. I. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of early adolescence*, Vol. 30, No. 4, 543–566.
- Delbert, S. E. (1994). *Youth violence: An overview*. Center for the study and prevention of violence, paper presented at the Aspen institute's children's policy forum "children and violence conference" February 18-21, 1994, Queenstown, MD.
- DeShazo Barry, T., Lyman, D. R. & Grofer Klinger, L. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of school psychology*, Vol. 40, No. 3, 259 – 283.
- DeSocio, J. & Hootman, J. (2004). Children's Mental Health and School Success. *The Journal of School Nursing*, Vol. 20, No. 4, 189-196.
- Dimitrijević, B. (2005). *Fenomenologija agresivnosti delinkventata*. Niš: Sven.
- Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, Vol. 250, No. 4988, 1678-1683.
- Doll, B., Song, S. & Siemers, E. (2008). Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161-184). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, Vol. 27, No. 2, 232–247.
- Dresler-Hawke, E. & Whitehead, D. (2009). The behavioral ecological model as a framework for school-based anti-bullying health promotion interventions. *The journal of school nursing*, Vol. 25, No. 3, 195-204.
- Dumas, E. J. & P. J. Lafreniere (1998). Relationships as context: supportive and coercive interactions in competent, aggressive, and anxious mother—child dyads. In J. McCord

- (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 9-33). New York, Cambridge: Cambridge university press.
- Duncan, D. R. (2008). The Impact of Family Relationships on School Bullies and Victims. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Džejms, A. (2004). Prijatelji i poznanici. U S. Tomanović (ur.), *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*, (str. 262-275). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Džinović, V. (2004). Biti neuspešan u školi je izbor. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (ur.), *Znanje i postignuće* (str. 178-188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorić, M. (2009). Buling kao vrsta socijalnog nasilja. *Politička revija*, Vol. 21, No. 3, 145-164.
- Đorđević, J. (1989). Teškoće u učenju i problemi neuspeha u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 38, No. 4, 291-303.
- Eisenbraun, D. K. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and violent behavior*, Vol. 12, No. 4, 459–469.
- Ellickson, L. P. & McGuigan, A. K. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American journal of public health*, Vol. 90, No. 4, 566–572.
- Elliott, M. (2002a). Bullies and victims. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 1-11). London: Person education.
- Elliott, M. (2002b). Bullying pays! A survey of young offenders. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 274-280). London: Person education.
- Elliott, M. (2002c). 20 Anti-bullying exercises to use with students. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 126-134). London: Person education.
- Elliott, M. (2002d). Bully ‘courts’. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 188-194). London: Person education.
- Elliott, M. (2002e). A whole-school approach to bullying. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 303-316). London: Person education.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O’Moore, M., Mora-Merchan, A. J., Pereira, B. & Smith, K. P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive behavior*, Vol. 30, No. 1, 71–83.
- Espelage, L. D., Green, H. & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: individual and peer-group influences. *The Journal of early adolescence*, Vol. 32, No. 6, 776–801.
- Espelage, L. D., Mebane, E. S. & Adams, S. R. (2008). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Espelage, L. D., Mebane, E. S. & Swearer, M. S. (2008). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, Vol. 32, No. 3, 365-383.

- Espelage, L. D. & Swearer, M. S. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention – Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, L. D. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Handbook of bullying in schools – An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Estell, B. D., Farmer, W. T., Pearl, R., Van Acker, R. & Rodkin, C. P. (2008). Social status and aggressive and disruptive behavior in girls: Individual, group, and classroom influences. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 2, 193–212.
- Farruggia, P. S., Bullen, P. & Davidson, J. (2012). Important nonparental adults as an academic resource for youth. *Journal of early adolescence*, Vol. 33, No. 4, 498–522.
- Farver, M. J. A. & Yiyuan, X. (2005). Community violence, family conflict, and preschoolers' socioemotional functioning. *Developmental psychology*, Vol. 41, No. 1, 160–170.
- Field, M. E. (2007). *Bully blocking: Six secrets to help children deal with teasing and bullying*. UK, London and USA, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Fields, A. S. & McNamara, R. J. (2003). The prevention of child and adolescent violence: A review. *Aggression and violent behavior*, Vol. 8, No. 1, 61–91.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization - Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York: Oxford University Press.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British journal of educational psychology*, Vol. 74, No. 2, 141–153.
- Fox, L. C. & Boulton, J. M. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 2, 110–121.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, D. A., Kerstetter, K., Kirk, L. M. A., Liu, S., Thomas, M. A. & Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion & contemporary issues based approach*. University of Maryland: Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the Gemstone Program.
- Fraser, W. M. & Terzian, A. M. (2005). Risk and resilience in child development. In G. P. Mallon & P. H. McCartt (Eds.), *Child welfare for the twenty- first century - A handbook of practices, policies, and programs* (pp. 55-71). New York: Columbia University press.
- Frenes, I. (2004). Dimenzije detinjstva. U S. Tomanović (ur.), *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija* (str. 110-132). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Frost, L. (2002). A primary school approach. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 40-49). London: Person education.
- Gadžić, A. i Milojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, Vol. 4, No. 19, 1379-1389.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best?. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gašić-Pavišić, S. (2004a). Nasilje u školi i mogućnosti prevencije. U S. Krnjajić (ur.), *Socijalno ponašanje učenika* (str. 193-222). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gašić-Pavišić, S. (2004b). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Br. 36, 168-187.
- Georgiou, N. S. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims – Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, Vol. 29, No. 5, 574-589.

- Gini, G. (2006a). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of school psychology*, Vol. 44, No. 1, 51–65.
- Gini, G. (2006b). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong?. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 6, 528–539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoé, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive behavior*, Vol. 33, No. 5, 467–476.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. (2008a). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 6, 617–638.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoé, G. (2008b). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of adolescence*, Vol. 31, No. 1, 93–105.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of research in education*, Vol. 26, 263-299.
- Glew, M. G., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, P. F. & Kernic, A. M. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, Vol. 159, No. 11, 1026-1031.
- Glew, M. G., Fan M. Y., Katon, W. & Rivara, P. F. (2008). Bullying and school safety. *The journal of pediatrics*, Vol. 152, No. 1, 123-128.
- Gobey, F. (2002). How drama can help. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 180-187). London: Person education.
- Gojkov, G. (1997). *Dokimologija: priručnik*. Beograd: Učiteljski fakultet, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Goossens, A. F., Olthof, T. & Dekker, H. P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 4, 343–257.
- Gordon Murphy Murphy, A. (2009). *Character education: Dealing with bullying*. New York: Chelsea House Publishers, An imprint of Infobase Publishing.
- Greene, B. M. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International journal for the advancement of counseling*, Vol. 25, No. 4, 293-302.
- Gregory, E. K. & Vessey, A. J. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The journal of school nursing*, Vol. 20, No. 3, 127-133.
- Greenman, S. P., Schneider, H. B. & Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection - Implications for children's academic performance over time. *School psychology international*, Vol. 30, No. 2, 163-183.
- Griffin, W. K., Scheier, M. L., Botvin, J. G., Diaz, T. & Miller, N. (1999). Interpersonal aggression in urban minority youth: Mediators of perceived neighborhood, peer, and parental influences. *Journal of Community Psychology*, Vol. 27, No. 3, 281–298.
- Griffin, S. R. & Gross, M. A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, Vol. 9, No. 4, 379–400.
- Gumpel, P. T. & Sutherland, S. K. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and violent behavior*, Vol. 15, No. 5, 349–356.

- Halbert, E. (2002). Positive behaviour: strategies for infant and junior schools. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 135-153). London: Person education.
- Hamburger, E. M., Basile, C. K. & Vivolo, M. A. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for disease control and prevention, National center for injury prevention and control.
- Haner, D., Pepler, D., Cummings, J. & Rubin-Vaughan, A. (2010). The Role of Arts-Based Curricula in Bullying Prevention: Elijah's Kite—A Children's Opera. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 25, No. 1, 55–69.
- Hanish, D. L., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, A. R., Lynn Martin, C. & Denning, D. (2008). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Harrison, H. (2002). A child's view – how ChildLine UK helps. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 233-239). London: Person education.
- Havelka, N. (1990a). Socijalnopsihološki aspekti uspeha učenika u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 39, No. 1-2, 37-56.
- Havelka, N. (1990b). Obrazovna postignuća prema školskim ocenama. U N. Havelka i sar. (ur.), *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja* (str. 53-92). Beograd: Institut za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika – Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Hebib, E. (2011). Saradnički odnosi u školi. *Pedagogija*, Vol. 66, No. 1, 7-17.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2011). Značaj razgranate strukture školskih aktivnosti. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 60, No. 1, 65-80.
- Higgins, C. (1994a). Improving the school ground environment as an anti-bullying intervention. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 160-192). London and New York: Routledge.
- Higgins, C. (1994b). How to improve the school ground environment as an anti-bullying strategy. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers* (pp. 133-176). London and New York: Routledge.
- Hill, E. N., Castellino, R. D., Lansford, E. J., Nowlin, P., Dodge, A. K., Bates, E. J. & Pettit, S. G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, Vol. 75, No. 5, 1491 – 1509.
- Hinshaw, P. S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*, Vol. 111, No. 1, 127-155.

- Hoff, E. K., Reese-Weber, M., Schneider, W. J. & Stagg, W. J. (2009). The association between high status positions and aggressive behavior in early adolescence. *Journal of School Psychology*, Vol. 47, No. 6, 395–426.
- Holmes, R. J. & Holmes-Lonergan, A. H. (2004). The bully in the family: Family influences on bullying. In C. E. Sanders & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 111-136). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Holt, K. M. & Keyes, A. M. (2008). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 121-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Holt, K. M., Finkelhor, D. & Kaufman Kantor, G. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child abuse and neglect*, Vol. 31, No. 5, 503–515.
- Horne, M. A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D. & Bartolomucci, L. C. (2004). Elementary school bully busters program: Understanding why children bully and what to do about it. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 297-326). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Howells, L. N. & Rosenbaum, A. (2008). Effects of perpetrator and victim gender on negative outcomes of family violence. *Journal of family violence*, Vol. 23, No. 3, 203-209.
- Hrnčić, J. (1999). *Delinkvent ili pacijent – Studija porodičnog neuspeha*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Hrnjica, S. (2008). *Zrelost ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Hsi-Sheng, W. & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School psychology international*, Vol. 32, No. 3, 244–262.
- Huitsing, G. & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive behavior*, Vol. 38, No. 6, 494–509.
- Janković, S. i Kovač-Cerović, T. (2002). Osnovne pretpostavke radioničarskog postupka. U T. Kovač-Cerović, R. Rosandić i D. Popadić (ur.), *Učionica dobre volje – Školski program za konstruktivno rešavanje sukoba* (str. 49-68). Beograd: Grupa MOST.
- Jelić, M. i Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspeha učenika. *Socijalna misao*, Vol. 18, No. 4, 79-95.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava – Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jenson, M. J. & Dieterich, A. W. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention science*, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17968657> Vol. 8, No. 4, 285-296.
- Jimerson, R. S., Durbrow, H. E. & Wagstaff, A. D. (2009). Academic and behaviour associates of peer status for children in a Caribbean community – Findings from the St Vincent Child Study. *School Psychology International*, Vol. 30, No. 2, 184-200.
- Jimerson, S., Egeland, B. & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of educational psychology*, Vol. 91, No. 1, 116-126.
- Jolliffe, D. & Farrington, P. D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior*, Vol. 32, No. 6, 540–550.

- Jones, E. (2002). Practical considerations in dealing with bullying behavior in secondary school. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 26-39). London: Person education.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2004). Research-based interventions on bullying. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 229-256). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Juvonen, J., Wang, Y. & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of early adolescence*, Vol. 31, No. 1, 152–173.
- Kandel, B. D. & Wu, P. (1998). Disentangling mother—child effects in the development of antisocial behavior. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 106-123). New York, Cambridge: Cambridge university press.
- Karande, S. & Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *Indian journal of pediatrics*, Vol. 72, No. 11, 961-967.
- Karatzias, A, Power, K.G. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities?. *Aggressive behavior*, Vol. 28, No. 1, 45–61.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts - Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 56, No. 3, 261–282.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P. & Johnson, G. J. (2008). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 181-210). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika*. Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja. Preuzeto 28. 11.2014. sa interneta
<http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=18#kompetencije>
- Kendrick, K., Jutengren, G. & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, Vol. 35, No. 4, 1069–1080.
- Kerres Malecki, C. & Kilpatrick Demaray, M. (2008). The role of social support in the lives of bullies, victims, and bully-victims. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 211-226). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Kyriacou, Chris (2006): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Kocić, Lj. (1988). Činioci koji nepovoljno deluju na uspeh učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 37, Br. 4, 317-341.
- Kocić, Lj. (1989). Uticaj primenjivanih oblika, metoda i sredstava u nastavi na uspeh učenika. *Revija obrazovanja*, God. 25, Br. 2-3, 87-97.
- Kocić, Lj. (1993). Sredina kao činilac uspeha učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 42, Br. 1-2, 52-63.
- Kon, S. I. (1991). *Dete i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, D. B. & Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 25, No. 1, 19–39.

- Konstantina, K. & Piliou-Dimitris, S. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International journal of violence and school*, Vol. 11, 93-113.
- Košir, K. & Pečjak, S. (2005): Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure?. *Educational research*, Vol. 47, No. 1, 127–144.
- Kovačević-Lepojević, M. i Radaković, D. (2008). Služba VDS info i podrška žrtvama: analiza rada u 2007. godini. *Temida*, God. 11, Br. 3, 79-97.
- Kowalski, M. R., Limber, P. S. & Agatston, W. P. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. USA, UK and Australia: Blackwell Publishing.
- Kretman, S. A., Zimmerman, M. A., Morrel-Samuels, S. & Hudson, D. (2009). Adolescent violence: risk, resilience, and prevention. In J. R. Diclemente, S. J. Santelli & A. R. Crosby (2009). *Adolescent health - Understanding and preventing risk behaviors*, San Francisco: Jossey-Bass a Wiley imprint.
- Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 34, 213-235.
- Krnjajić, S. (2003). Poštovanje drugog: preduslov za uspostavljanje i razvoj dečjih prijateljstava. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (ur.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 71-77). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kumpersmidt, B. J. & Coie, D. J. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, Vol. 61, No. 5, 1350-1362.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. & Subramanian, V. S. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 6, 639–660.
- Kurtz, J. J. & Swenson, J. E. (1951). Factors related to over-achievement and under-achievement in school. *The school review*, Vol. 59, No. 8, 472-480.
- Lalić-Vučetić, N. i Spasenović, V. (2007). Nagrađivanje i kažnjavanje dece različitog socijalnog ponašanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 2, 367-382.
- Lang, J. A., Gartstein, A. M., Rodgers, S. C. & Lebeck, M. M. (2010). The impact of maternal childhood abuse on parenting and infant temperament. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, Vol. 23, No. 2, 100-110.
- Laracuenta, M. & Denmark, L. F. (2005). What can we do about school violence?. In F. Denmark, U. Gielen, H. H. Krauss, E. Midlarsky & R. Wesner (Eds.), *Violence in schools: Cross-national and cross-cultural perspectives* (pp. 293-300). New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- LeCroy, W. C. & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & schools*, Vol. 30, No. 4, 197-209.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leff, S. S., Power, J. T. & Goldstein, B. A. (2008). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying-prevention programs in the schools. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 269-294). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Limber, P. S. (2004). Implementation of the Olweus bullying prevention program in American schools: Lessons learned from the field. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.),

- Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 351-364). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Loe, M. I. & Feldman, M. H. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Ambulatory pediatrics* Vol. 7, No. 1, 82-90.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into practice*, Vol. 44, No. 4, 329-336.
- Lowenstein, F. L. (2002a). Bullying: recent research into the causes, diagnosis and treatment. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 281-302). London: Person education.
- Lowenstein, F. L. (2002b). Treatment of bullying in a therapeutic community. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 256-266). London: Person education.
- Lubbers, J. M., Van Der Werf, P. C. M., Snijders, A. B. T., Creemers, P. M. B. & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of school psychology*, Vol. 44, 491-512.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victim?. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 2, 351-370.
- Ma, X. (2004). Who Are the Victims?. In C. E. Sanders & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 20-35). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Ma, L., Phelps E., Lerner, V. J. & Lerner, M. R. (2009a). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of applied developmental psychology*, Vol. 30, No. 5, 628-644.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, V. J. & Lerner, M. R. (2009b). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied - findings from the 4-h study of positive youth development. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 6. 862-897.
- Ma, X., Stewin, L. L. & Mah, L. D. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies, *Research papers in education*, Vol. 16, No. 3. 247-270.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Marchand, F. J., Schedler, S. & Wagstaff, A. D. (2004). The role of parents' attachment orientations, depressive symptoms, and conflict behaviors in children's externalizing and internalizing behavior problems. *Early childhood research quarterly*, Vol. 19, No. 3, 449-462.
- Marini, A. Z., Dane, V. A., Bosacki, L. S. & YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, Vol. 32, No. 6, 551-569.
- Marsh, W. H., Parada, H. R., Craven, G. R. & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In C. E. Sanders & Phye, D. G. (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 63-110). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Maskell, P. (2002). Peer mentoring: what is it?. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 104-113). London: Person education.

- Masten, S. A. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments – Lessons from research on successful children. *American psychologist*, Vol. 53, No. 2, 215-220.
- Maughan, B., Pickles, A. & Quinton, D. (1998). Parental hostility, childhood behavior, and adult social functioning. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 34-58). New York, Cambridge: Cambridge university press.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted child quarterly*, Vol. 47, No. 2, 144-154.
- McConville, D. W. & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 11, No. 3, 179-187.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 8, No. 3, 130-140.
- McIntosh, K., Flannery, K. B., Sugai, G., Braun, H. D. & Cochrane, L. K. (2008). Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of positive behavior interventions*, Vol. 10, No. 4, 243-255.
- Mellor, A. (2002). Helping victims. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 58-73). London: Person education.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Feudo, L. G. (2003b). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive behavior*, Vol. 29, No. 6, 515-530.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K. Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive behavior*, Vol. 23, No. 4, 345-257.
- Menning, L. C. (2006). Nonresident fathering and school failure. *Journal of family issues* Vol. 27, No. 10, 1356-1382.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: EruditA.
- Migliore, T. E. (2003). Eliminate bullying in your classroom. *Intervention in school and clinic*, Vol. 38, No. 3, 172-176.
- Milanović-Nahod, S. (1993). Psihološke osnove sticanja znanja. *Nastava i vaspitanje*, God. 42, Br. 1-2, 57-66.
- Miletić-Stepanović, V. (2006). *Nasilje nad ženama u Srbiji na razmeđu milenijuma*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
- Miller, W. G. (1970). Factors in school achievement and social class. *Journal of educational psychology*, Vol. 1, No. 4, 260-369.
- Milošević L. (2007). Solidarnost omladine sa starijim ljudima u kontekstu tranzicionih promena u našem društvu. U N. Jovanović i Lj. Mitrović (ur.), *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (str. 225-246). Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 34, 193-212.
- Milošević, N. (2004a). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milošević, N. (2004b). Procena samoeфикаsnosti i postignuće. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (ur.), *Znanje i postignuće* (str. 167-177). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2007). *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama.*
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2009). *Okvirni akcioni plan za prevenciju nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama.*
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2009). *Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama.*
- Ministarstvo unutrašnjih poslova Republike Srbije. Stranici pristupljeno 28.11.2014.
http://www.mup.gov.rs/cms_lat/decaipolicija.nsf/index.html?OpenFrameSet&Frame=Centar&Src=%2Fcms_lat%2Fdecaipolicija.nsf%2Fskolski_policajac%3FOpenPage%26AutoFramed,
- Mitchell, C. R. (1996). Psihološke dimenzije konflikta. U D. Popadić, D. Plut i T. Kovač-Cerović (ur.), *Socijalni konflikti – Karakteristike i način rešavanja* (str. 53-90). Beograd: Grupa MOST i Centar za antiratnu akciju.
- Molnar, E. B., Cerda, M., Roberts, L. A. & Buka, L. S. (2008). Effects of neighborhood resources on aggressive and delinquent behaviors among urban youths. *American journal of public health*, Vol. 98, No. 6, 1086-1093.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 3, 376-404.
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, Vol. 19, No. 2, 221-242.
- Nangle, W. D., Erdley, A. C., Carpenter, M. E. & Newman, E. J. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental-clinical integration. *Aggression and violent behavior*, Vol. 7, No. 2, 169-199.
- Naylor, P. & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of adolescence*, Vol. 22, No. 4, 467-479.
- Neal, J. W. (2010). Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: Burning bridges or building them?. *Journal of early adolescence*, Vol. 30, No. 1, 122-137.
- Nedimović, T. (2010). *Vršnjačko nasilje u školama: pojavni oblici, učestalost i faktori rizika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Nedimović, T. (2011). Učestalost i oblici vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Istraživanja u pedagogiji*, God. 1, 123-142.
- Nedimović, T. i Biro, M. (2011). Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Primenjena psihologija*, God. 3, 229-244.
- Needham, L. B., Crosnoe, R. & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social problems*, Vol. 51, No. 4, 569-586.
- Nickerson, B. A., Mele, D. & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology*, Vol. 46, No. 6, 687-703.
- Nikolić, R. (1998). *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

- Ninković, S. (2010). Savetovanje nasilnih i viktimiziranih učenika. *Pedagogija*, Vol. 65, No. 3, 428-435.
- Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: Can it be eliminated?. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 36-62). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Oakland, A. J. (1969). Measurement of Personality Correlates of Academic Achievement in High School Students. *Journal of counseling psychology*, Vol. 16, No. 5, 462-457.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive behavior*, Vol. 37, No. 2, 133–144.
- O’Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, Vol. 22, No. 4, 437-452.
- Olthof, T., Goossens, A. F., Vermande, M. M., Aleva, A. E. & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of school psychology*, Vol. 49, No. 3, 339–359.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Moore, A. M. (2002). Teachers hold the key to change. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 154-179). London: Person education.
- O’Moore, M. & Minton, J. S. (2004). *Dealing with bullying in schools - A training manual for teachers, parents and other professionals*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- O’Moore, A.M. & Minton, J. S. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive behavior*, Vol. 31, No. 6, 609–622.
- Onatsu-Arvilommi, T. P. & Nurmi, J. E. (1997). Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education. *European journal of psychology of education*, Vol. 12, No. 3, 315-330.
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Orpinas, P., Horne, M. A. & the Multisite Violence Prevention Project (2004): A Teacher-focused approach to prevent and reduce students’ aggressive behavior: The GREAT teacher program. *American journal of preventive medicine*, Vol. 26, No. 1, 29-38.
- Ortega, R., Del Rosario, R. & Mora-Merchán, A. J. (2004): SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, P. R., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K. & Zins, E. J. (2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best practices in school psychology*, Vol. 78, No. 4, 1-16.
- Orue, I. & Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children: Gender differences. *Journal of social and personal relationships*, Vol. 28, No. 7, 963–982.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive behavior*, Vol. 26, No. 1, 67–83.

- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, A. J. & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School psychology international*, Vol. 33, No. 4, 433–449.
- Palardy, J. G. (2013). High school socioeconomic segregation and student attainment. *American educational research journal*, Vol. 20, No. 10, 1–41.
- Pavlović, D. i Pavlović, A. (2012). Rezilijentnost. *Current topics in neurology, psychiatry and related disciplines*, Vol. 20, No. 3-4, 39-43.
- Pavlović, M. i Žunić-Pavlović, V. (2012). Koncept rezilijentnosti u savremenoj literaturi. *Nastava i vaspitanje*, God. 2, 232-246.
- Payne, A. A. & Gottfredson, C. D. (2004). Schools and bullying: school factors related to bullying and school-based bullying interventions. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 159-176). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Pearce, J. (2002). What can be done about the bully?. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 74-91). London: Person education.
- Pellegrini, D. A. (2004). Bullying during the middle school years. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 177-202). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, D. A. & Long, D. J. (2008). Part of the solution and part of the problem: the role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 107-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Pepler, J. D., Craig, M. W., O'Connell, P., Atlas, R. & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 125-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepler, D., Smith, K. P. & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School psychology international*, Vol. 25, No. 2, 241-254.
- Petermann, U. i Petermann, F. (1996). Agresivno dijete ili Bihejvioralna terapija kao pomoć. U R. Winkel (ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 55-65). Zagreb: Educa.
- Peterson, S. J. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted child quarterly*, Vol. 45, No. 4, 236-250.
- Peterson, S. J. & Ray, E. K. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted child quarterly*, Vol. 50, No. 3, 252-269.
- Pleger, J. (1996). Dijete koje je spremno upotrijebiti silu ili Sila kao aktualno sredstvo predstavljanja?. U R. Winkel (ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 42-54). Zagreb: Educa.
- Plut, D. i Popadić, D. (2007). Reagovanje dece i odraslih na školsko nasilje. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 39, No. 2, 347-366.

- Polovina, N. i Đerić, I. (2009). Povezanost obrazovanja roditelja i izloženosti učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini. *Temida*, God. 12, Br. 4, 59-76.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Plut, D. (2013). Specifičnosti nastavnčkih procena izraženosti učeničkog nasilja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 1, 131-149.
- Popadić, D. i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – Oblici i učestalost. *Psihologija*, Vol. 40, No. 2, 309-328.
- Popadić, D., Plut, D. i Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije – Analiza stanja od 2006. do 2013. godine*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Popović, D. (2012). *Značaj saradnje porodice i škole u prevenciji nasilja među vršnjacima* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Popović-Čitić, B. (2005). Prevencija fokusirana na rizične i protektivne faktore kao savremeni pristup prevenciji prestupništva mladih. *Socijalna misao*, God. 12, Br. 1, 27-55.
- Popović-Čitić, B. (2007). Porodični rizični faktori nasilnog ponašanja dece i omladine. *Socijalna misao*, God. 14, Br. 2, 27-50.
- Popović-Čitić, B. i Popović, V. (2009). Koncept rizičnih i protektivnih faktora – Klasifikacija i okviri za potrebe prevencije poremećaja ponašanja dece i omladine. *Socijalna misao* God. 16, Br. 3, 43–65.
- Popović-Čitić, B. i Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevencija prestupništva dece i mladih*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta, Pedagoško društvo Srbije.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 33, No. 3, 315–340.
- Pravilnik o načinu prethodne provere radnji obrade podataka o ličnosti* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 35/09.
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 30/2010.
- Ram, B. & Hou, F. (2005). Sex differences in the effects of family structure on children's aggressive behavior. *Journal of comparative family studies*, Vol. 36, No. 2, 329-341.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying - Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Raskauskas, J. & Stoltz, D. A. (2004). Identifying and intervening in relational aggression. *The journal of school nursing*, Vol. 20, No. 4, 209-215.
- Richard, F. J., Schneider, H. B. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School psychology international*, Vol. 33, No. 3, 263–284.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Melbourne, Victoria: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: and what to do about it*. Australia: ACER Press.
- Rigby, K., Smith, K. P. & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby: *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, I., Duncan, N. & Besag, E. V. (2007). *Bullying - A handbook for educators and parents*. Wesport: Praeger Publishers.
- Rivers, I. & Smith, K. P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, Vol. 20, No. 5, 359-368.

- Robinson, G. & Maines, B. (2008). *Bullying - A complete guide to the support group method*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Rodkin, C. P. (2008). Peer Ecologies of Aggression and Bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 87-106). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Rogers, A. M., Theule, J., Ryan, A. B., Adams, R. G. & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 20, No. 10, 1-24.
- Rogers, S. W. (2002). What teachers can do to tackle bullying. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 207-212). London: Person education.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive behavior*, Vol. 26, No. 1, 135–143.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, Vol. 27, No. 6, 446–462.
- Romano, E., Tremblay, E. R., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005): Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 33, No. 5, 565-578.
- Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (2008). *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of adolescence*, Vol. 34, No. 3, 579–588.
- Sagebiel, E. (1996). Depresivno dijete ili Deprimirati znači - tištiti. U R. Winkel (ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 185-194). Zagreb: Educa.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International journal of behavioral development*, Vol. 35, No. 2, 144–151.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of adolescence*, Vol. 22, No. 4, 453-459.
- Salmivalli, C. (2001a). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school – The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2001b). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?. *Educational research*, Vol. 43, No. 3, 263–278.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, Vol. 15, No. 2, 112–120.
- Salmivalli, C. & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive behavior*, Vol. 33, No. 3, 198–206.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, M. J. K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian journal of psychology*, Vol. 38, No. 4, 305–312.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child development*, Vol. 76, No. 6, 1161 – 1171.

- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, M. J. K. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive behavior*, Vol. 22, No. 2, 99-109.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British journal of educational psychology*, Vol. 75, No. 3, 465–487.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, M. J. K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and social psychology bulletin*, Vol. 25, No. 10, 1268-1278.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 251-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, Vol. 22, No. 1, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, M. J. K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools – A two-year follow-up. *Aggressive behavior*, Vol. 24, No. 3, 205-218.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior*, Vol. 28, No. 1, 30–44.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 28, No. 3, 246–258.
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, Vol. 40, No. 5, 668–676.
- Salzinger, S., Ng-Mak, S. D., Feldman, S. R., Kam, C. M. & Rosario, M. (2006). Exposure to community violence – Processes that increase the risk for inner-city middle school children. *Journal of early adolescence*, Vol. 26, No. 2, 232-266.
- Sampson, R. (2010). *Bullying in schools*. U.S. Department of justice: Center for problem-oriented policing, Problem-specific guides series 12.
- Sanders, E. C. (2004). What Is Bullying?. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 2-19). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: Does it help explain victimization and bullying among greek primary and secondary school students?. *Journal of interpersonal violence*, Vol. 25, No. 10, 1912–1927.
- Saskatchewan school boards association. *Successful Schools: Guidelines for Boards of Education*. Retrieved August 8, 2014 from the World Wide Web http://www.saskschoolboards.ca/educationservices/modules/Module_9_Successful_Schools.pdf
- Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije (2004). *Nacionalni plan akcije za decu*.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 28, No. 2, 181–192.
- Schwartz, D., JoAnn, M. F., Chang, J. & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 30, No. 2, 113–125.

- Shariff, S. (2009). *Confronting cyber-bullying: What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*. New York: Cambridge University Press.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1994a). The role of whole-school policies in tackling bullying behaviour in schools. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 57-83). London and New York: Routledge.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1994b). How to establish a whole-school anti-bullying policy. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers* (pp. 23-40). London and New York: Routledge.
- Sharp, S. & Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 108-131). London and New York: Routledge.
- Sharp, S., Cowie, H. & Smith, K. P. (1994). How to respond to bullying behaviour. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers* (pp. 79-102). London and New York: Routledge.
- Sharp, S. & Smith, K. P. (1994). Understanding bullying. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers* (pp. 1-6). London and New York: Routledge.
- Shaw, R. S. (2008). An educational programming framework for a subset of students with diverse learning needs: Borderline intellectual functioning. *Intervention in school and clinic*, Vol. 43, No. 5, 291–299.
- Sheridan, M. S., Warnes, D. E. & Dowd, S. (2008). Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to increase social competence in children and youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 245-268). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Shin, Y. (2007). Peer relationships, social behaviours, academic performance and loneliness in Korean primary school children. *School psychology international*, Vol. 28, No. 2, 220 - 236.
- Shin, Y. (2010). Psychosocial and friendship characteristics of bully/victim subgroups in Korean primary school children. *School psychology international*, Vol. 31, No. 4, 372-388.
- Sim, N. T. & Tan, M. M. (2011). Behavioral norms, moral judgments, and social approval of participant roles in school bullying in a Singapore sample. *Youth and society*, Vol. 20, No. 10, 1–17.
- Smith, J. D., Cousins, J. B. & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian journal of education*, Vol. 28, No. 4, 739-762.
- Smith, J. D., Schneider, H. B., Smith, K. P. & Ananiadou, K. (2004a). The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. *School psychology review*, Vol. 33, No. 4, 547-560.
- Smith, K. P. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International journal of behavioral development*, Vol. 35, No. 5, 419–423.
- Smith, K. P., Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian journal of psychiatry*, Vol. 48, No. 9, 591-599.

- Smith, K. P., Cowie, H. & Sharp, S. (1994). Working directly with pupils involved in bullying situations. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 193-212). London and New York: Routledge.
- Smith, K. P., Howard, S. & Thompson, F. (2008). A survey of use of the support group method [or 'No Blame' approach] in England, and some evaluation from users. In G. Robinson & B. Maines (Eds.), *Bullying - A Complete Guide to The Support Group Method* (pp. 117-136). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Smith, K. P. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 1-19). London and New York: Routledge.
- Smokowski, R. P. & Holland Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and schools*, Vol. 27, No. 2, 101-110.
- Sociološki rečnik* (2007). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 35, 267-288.
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 36, 131-150.
- Spasenović, V. (2006). *Kvalitet socijalnih odnosa učenika i njihovo školsko postignuće* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović, V. (2009). Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 331-348.
- Spasenović, V. i Mirkov, S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, Br. 1, 56-65.
- Stanić, I. (1988). Prilog proučavanju školskog neuspeha. *Nastava i vaspitanje*, God. 37, Br. 1-2, 63-76.
- Stanišić, J. i Gutvajn, N. (2010). Nepotpunost porodice i školsko postignuće učenika. *Nastava i vaspitanje*, God. 59, Br. 2, 238-250.
- Stephenson, P. & Smith, D. (2002). Why some schools don't have bullies. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A practical guide to coping for schools* (pp. 12-25). London: Person education.
- Stevanović, O., Dajin, M. i Stanojlović, B. (1980). Neki faktori neuspeha učenika u školi. *Nastava i vaspitanje*, Br. 2, 269-277.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, D. I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school, *Journal of youth and adolescence*, Vol. 31, No. 6, 419-428.
- Studsrød, I. & Bru, E. (2011). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology International*, Vol. 33, No. 3, 308-324.
- Sutton, J. & Smith, K. P. (1999). Bullying as a group process – An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, Vol. 25, No. 2, 97-111.
- Swearer, M. S. & Espelage, L. D. (2008). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Swearer, M. S., Espelage, L. D., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational researcher*, Vol. 39, No. 1, 38-47.
- Swearer, M. S., Grills, E. A., Haye, M. K. & Cary, T. P. (2008). Internalizing Problems in Students Involved in Bullying and Victimization: Implications for Intervention. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools – A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Šaljić, Z. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Šaranović-Božanović, N. (1976). *Mogućnost predupređivanja neuspeha u nastavi primenom teorije etapnog formiranja umnih radnji – Eksperimentalna provera u nastavi maternjeg jezika u I i V razredu osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šaranović-Božanović, N. (1980). *Mogućnost uticanja na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šaranović-Božanović, N. (1984). *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Škola bez nasilja. Stranici pristupljeno 28.11.2014.
<http://www.sbn.rs/o-skoli-bez-nasilja/o-programu-4046>
- Ševkušić, S. i Spasenović, V. (2004). Unepređivanje socijalnih veština učenika. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (ur.), *Znanje i postignuće* (str. 148-166). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šram, Z. i Futo, A. (1988). Školski neuspeh kao antecedens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine. *Pedagoška stvarnost*, God. 34, Br. 7-8, 483-499.
- Tani, F., Greenman, S. P., Schneider, H. B. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five - A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School psychology international*, Vol. 24, No. 2, 131-146.
- Taylor, G. R. (1964). Personality traits and discrepant achievement: A review. *Journal of counseling psychology*, Vol. 11, No. 1, 76-82.
- Taylor, E. S., Peplau, L. A. & Sears, O. D. (2006). *Social psychology* (12th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, J. P., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1996). A Prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of school psychology*, Vol. 34, No. 3, 285-306.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied.” The discourse of harassment in student groups. *Aggressive behavior*, Vol. 29, No. 2, 134–154.
- Thompson, D., Arora, T. & Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. London and New York: Routledge Falmer.
- Tobin, J. T. & Sugai, M. G. (1999). Using sixth-grade school records to predict school violence, chronic discipline problems, and high school outcomes. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 7, No. 1, 40-53.
- Tomanović, S. (2009). Problemi roditeljstva kao odraz društvenog konteksta odrastanja. U Lj. Mitrović, N. Jovanović i D. Stjepanović-Zaharijevski (ur.), *Protivrečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira* (str. 155-166), Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Tomić, M. (2003). *Psihologija agresivnosti*, Beograd: Engram

- Tomonjić, G., Blagojević-Radovanović, R. i Pavlović, J. (2010). Koliko je nasilje prisutno u školi. *Pedagoška stvarnost*, Br. 1–2, 46–58.
- Totura, W. M. C., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, L. E., Gadd, R., Divine, P. K., Dunham, S. & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school – The influence of perceived family and school contexts. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 4, 571-609.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T. & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian journal of school psychology*, Vol. 25, No. 1, 114-130.
- Trifunović, V. (2006). *Nasilje u školi*. Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Jagodini.
- Tsai, S. F. & Cheney, D. (2012). The impact of the adult–child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of emotional and behavioral disorders*, Vol. 20, No. 2, 105–114.
- Twemlow, W. S., Fonagy, P. & Sacco, C. F. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academy of sciences*, Vol. 1036, 215–232.
- Twemlow, W. S. & Sacco, C. F. (2008). *Why school antibullying programs don't work*. USA: Jason Rowman and Littlefield Publishers.
- Twemlow, W. S., Sacco, C. F. & Fonagy, P. (2008): The natural leader: mentalization and altruism. In S. W. Twemlow & F. C. Sacco (Eds.), *Why school antibullying programs don't work* (pp. 93-102). USA: Jason Rowman and Littlefield Publishers.
- Twemlow, W. S., Sacco, C. F. & Vernberg, E. (2008). Evaluating what we do. In S. W. Twemlow & F. C. Sacco (Eds.), *Why school antibullying programs don't work* (pp. 133-154). USA: Jason Rowman and Littlefield Publishers.
- Unnever, D. J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups?. *Aggressive behavior*, Vol. 31, No. 2, 153–171.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, J. H. B., De Winter, F. A., Verhulst, C. F. & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual-perspective theory. *Child development*, Vol. 78, No. 6, 1843 – 1854.
- Vernberg, M. E. & Gamm, K. B. (2003). Resistance to violence prevention interventions in schools: Barriers and solutions. *Journal of applied psychoanalytic studies*, Vol. 5, No. 2, 125-138.
- Vernooij, A. M. (1996). Dijete koje se boji ili Dva posve različita slučaja. U R. Winkel (ur.), *Djeca koju je teško odgajati – Opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice* (str. 121-143). Zagreb: Educa.
- Véronneau, M. H. & Dishion, J. T. (2011). Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *Journal of early adolescence*, Vol. 31, No. 1, 99–124.
- Vick Whittaker, E. J., Harden, J. B., Heather M., Allison D. Meisch, D. A. & Westbrook, R. T. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to early Head Start toddlers' social–emotional functioning. *Early childhood research quarterly*, Vol. 26, No. 1, 74–86.
- Vitaro, F., Barker, D. E., Boivin, M., Brendgen, M. & Tremblay, E. R. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?. *Journal of abnormal child psychology*, Vol. 34, No. 5, 685-695.
- Vlada Republike Srbije (2005). *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*.

- Vrstelja, I., Sučić, I. i Granc R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mladih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*, God. 18: 4-5.
- Walker, H. M. & Shinn, R. M. (2002). Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary, and tertiary prevention goals for safe and effective schools. In M. R. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 1-25). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Welsh, M., Parke, D. R., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of school psychology*, Vol. 39, No. 6, 463–481.
- Whitney, I., Smith, K. P. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 213-240). London and New York: Routledge.
- Wimberger, C. H. (1966). Conceptual system for classification of psychogenic school underachievement. *Journal of pediatrics*, Vol. 69, No. 6, 1092-1097.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, Vol. 42, No. 2, 135–155.
- Woolley, E. M. and Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family relations*, Vol. 55, No. 1, 93–104.
- Woolley, E. M., Kol, L. K. & Bowen, L. G. (2009). The social context of school success for Latino middle school students - Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of early adolescence*, Vol. 29, No. 1, 43-70.
- Wynne, L. S. and Joo, H. J. (2011). Predictors of school victimization: Individual, familial, and school factors. *Crime and delinquency*, Vol. 57, No. 3, 458–488.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/09.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 55/13.
- Zakon o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta*. Službeni list SFRJ - dodatak: Međunarodni ugovori, broj 15/90 i Službeni list SRJ - dodatak: Međunarodni ugovori, broj 4/96 i 2/97.
- Zakon o zaštiti podataka o ličnosti* (2008). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 97/08.
- Zebrowitz, A. L. (1996). Aggression. In A. S. R. Manstead, M. Hewstone, S. T. Fiske, M. A. Hogg, T. H. Reis & Semin, R. G. (Eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 16). Blackwell Publishers.
- Žegarac, N. i Brkić, M. (1998). Nasilje nad decom – mogućnosti zaštite i prevencije. U M. Milosavljević (ur.), *Nasilje nad decom* (str. 79-121). Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Žunić-Pavlović, V., Popović-Čitić, B. i Pavlović, M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Young, S. (1998). The Support group approach to bullying in schools. *Educational psychology in practice*, Vol. 14, No. 1, 32-39.
- Young, S. & Holdorf, G. (2003). Using Solution focused brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in practice*, Vol. 19, No. 4, 271-282.

PRILOZI

Prilog 1

Instrumenti korišćeni u istraživanju:

- 1) Upitnik za učenike**
- 2) Evidenciona lista za analizu Programa zaštite učenika od nasilja**

UPITNIK ZA UČENIKE

1. Osnovna škola _____

2. Odeljenje _____

3. Ime i prezime _____

4. Pol učenika: a) muški b) ženski

UPUTSTVO:

Istraživanje u kome učestvuješ treba da pokaže kako se ti ponašaš u situacijama vršnjačkog nasilja između **učenika iz tvog odeljenja, kao i između tebe i drugih učenika iz tvog odeljenja**. Kada u ovom upitniku kažemo **NASILJE**, mislimo na sve one slučajeve kada se **više puta i to namerno, postupcima i/ili rečima, nanosi bol i/ili povređuju osećanja nekome ko sam ne ume ili nije dovoljno jak da se suprotstavi**. Nasiljem ne smatramo prijateljska zadirkivanja i prepirke niti slučajno, nenamerno nanošenje štete i povređivanje. Pod **nasiljem**, dakle, podrazumevamo ponašanja kao što su:

- udaranje, guranje, šutiranje, skrivanje ili uništavanje ličnih stvari i slično;
- nazivanje pogrđnim imenima, ruganje, psovke, pretnje i slično;
- namerno isključivanje nekoga iz igre i drugih aktivnosti, namerno širenje neistina o nekome, ignorisanje nekoga, ogovaranje i slično.

Kada kažemo da je neki učenik/učenica **žrtva** nasilja, mislimo na to da je više puta bio izložen/izložena nasilju vršnjaka.

Imajući u vidu tako shvaćenu reč **nasilje**, molim te da pažljivo pročitaš svako pitanje i da samostalno i što iskrenije odgovoriš. U ovom upitniku nema tačnih i pogrešnih odgovora. Važno je da izabereš onaj odgovor koji najbolje opisuje ono što se stvarno dešava između tebe i ostalih učenika iz odeljenja. **Tvoje odgovore neće videti niko osim istraživača.**

Unapred hvala!

SKALA PROCENE ZA UČENIKE – SP

Pred tobom je niz opisa mogućih **ponašanja u situacijama vršnjačkog nasilja**. Potrebno je da navedeš **kako se ti najčešće ponašaš** u situacijama kada se vršnjačko nasilje dešava. Molim te da pažljivo pročitaš sledeća pitanja i kod svakog od njih zaokružiš jedan od ponuđenih odgovora koji najtačnije ukazuje na to koliko često se ti ponašaš na opisani način. Potrudi se da budeš što iskreniji/iskrenija. **Imaj u vidu da tvoje odgovore neće videti niko osim istraživača.**

Potrebno je da kod svakog opisa označiš koliko često se ti ponašaš na navedeni način u situaciji vršnjačkog nasilja. Načini ponašanja su sledeći:

1. Priđeš da posmatraš šta će se desiti kada neko započne nasilje:

a) nikad b) ponekad c) često

2. Olakšavaš onome koji se nasilno ponaša tako što “hvataš” i “držiš” žrtvu:

a) nikad b) ponekad c) često

3. Započinješ nasilje prema vršnjaku:

a) nikad b) ponekad c) često

4. Pokušavaš da zaustaviš nasilje prema vršnjaku:

a) nikad b) ponekad c) često

5. Pružaš podršku onome ko se nasilno ponaša prema drugome tako što navijaš za njega/nju:

a) nikad b) ponekad c) često

6. Izbegavaš da prisustvuješ situaciji u kojoj se prema nekome nasilno ponašaju:

a) nikad b) ponekad c) često

7. Prema tebi se vršnjaci iz odeljenja nasilno ponašaju:

a) nikad b) ponekad c) često

8. Pomažeš drugom učeniku/učenici u nasilju koje ispoljava prema nekome:

a) nikad b) ponekad c) često

9. Smišljaš nove načine kako povrediti žrtvu:

- a) nikad b) ponekad c) često

10. Kada neko počne nasilno da se ponaša prema vršnjaku pridružuješ mu se u tome:

- a) nikad b) ponekad c) često

11. Ostaješ neutralan/neutralna kada se prema nekome vršnjaci nasilno ponašaju, tj. ne staješ ni na čiju stranu:

- a) nikad b) ponekad c) često

12. Pokušavaš da utešiš i oraspoložiš učenika/učenicu koji/koja je izložen/izložena nasilju vršnjaka:

- a) nikad b) ponekad c) često

13. Utičeš na druge da ti se priključe u nasilju prema vršnjaku:

- a) nikad b) ponekad c) često

14. Pretvaraš se da ne primećuješ da se nasilje dešava:

- a) nikad b) ponekad c) često

15. Ohrabruješ onoga ko je izložen nasilju vršnjaka da obavesti odrasle o tome:

- a) nikad b) ponekad c) često

16. Smeješ se dok posmatraš nasilje:

- a) nikad b) ponekad c) često

UPITNIK ZA UČENIKE – SS

Sledeća pitanja se odnose na to sa kim voliš i sa kim ne voliš od tvojih drugova i drugarica iz odeljenja da se družiš u školi i izvan škole (kad nisi u njoj). Molim te da kod svakog od pitanja navedeš **puna imena i prezimena svojih vršnjaka iz odeljenja**. Znaj da možeš da biraš iste drugove/drukarice za više pitanja. Potrudi se da budeš što iskreniji/iskrenija. **Imaj u vidu da tvoje odgovore neće videti niko osim istraživača.**

1. Navedi ime i prezime drugova/drukarica iz odeljenja sa kojima **najviše voliš** da se družiš **u školi** (na odmoru, pre i posle časova).

2. Navedi ime i prezime drugova/drukarica iz odeljenja sa kojima **ne voliš** da se družiš **u školi** (na odmoru, pre i posle časova, tokom sportskih aktivnosti i slično).

3. Navedi ime i prezime drugova/drukarica iz odeljenja sa kojima **najviše voliš** da se družiš **van škole** (posećuješ, šetaš, izlaziš, ideš na sport).

4. Navedi ime i prezime drugova/drukarica iz odeljenja sa kojima **ne voliš** da se družiš **van škole** (posećuješ, šetaš, izlaziš, ideš na sport).

**EVIDENCIONA LISTA ZA ANALIZU PROGRAMA ZAŠTITE UČENIKA OD
NASILJA**

MERE NA NIVOU ŠKOLE			
mera/aktivnost koja se primenjuje	nosioci mere/aktivnosti	dinamika: a) jednom godišnje, b) po potrebi, c) redovno	ciljna grupa
jedinstveno određenje nasilja i vrsta nasilničkog ponašanja			
promena školske klime			
procena postojećeg stanja (sprovođenje istraživanja)			
izrada godišnjeg programa zaštite učenika od nasilja			
postojanje definisane procedure donošenja odluka o merama koje će se primeniti u pojedinačnim slučajevima			
informisanje interesnih strana o saznanjima i planiranim merama i aktivnostima			
donošenje pravila ponašanja, kontinuirano podsećanje učenika na njih, kao i njihovo revidiranje			
participacija roditelja u planiranju aktivnosti i mera prevencije			
edukacija roditelja			
obuka svih učenika u pogledu razvoja socijalnih veština			
beleženje situacija nasilja, kao i postignutog napretka kod učenika nakon preduzimanja mera i aktivnosti (izrada evidencionih formulara, analiza sadržaja dokumentacije kao vid evaluacije uspeha primenjenih mera)			
sastanci Tima za zaštitu učenika od nasilja			
savetodavni rad sa svim učenicima			
saradnja sa ustanovama lokalne i šire društvene zajednice (razmena informacija, predlaganje i pokretanje akcija u lokalnoj zajednici, saradnja sa medijima i sl.)			

raznoversna ponuda vannastavnih aktivnosti			
stručno usavršavanje zaposlenih			
pojačan nadzor odraslih			
povećanje bezbednosti školskog okruženja			
preuređenje školskog okruženja			
evaluacija uspeha primenjenih mera uz njihovo revidiranje na osnovu rezultata			
nešto drugo:			
NIVO ODELJENJA			
mera/aktivnost koja se primenjuje	nosioci mere	dinamika: a) jednom godišnje, b) po potrebi, c) redovno	ciljna grupa
donošenje odeljenskih pravila ponašanja			
obrada teme nasilja kroz povezivanje sa planiranim nastavnim sadržajima			
primena raznovrsnih oblika nastavnog rada u cilju smanjenja nasilja			
organizovanje školskih priredbi, tribina, sportskih takmičenja i sl. na temu nasilja			
nešto drugo:			
VRŠNJAČKI NIVO			
mera/aktivnost koja se primenjuje	nosioci mere	dinamika: a) jednom godišnje, b) po potrebi, c) redovno	ciljna grupa
obuka učenika za preventivno delovanje			
vršnjačka medijacija i nenasilno rešavanje konflikata			
participacija učenika u donošenju i primeni preventivnih mera i aktivnosti kroz rad učeničkih			

udruženja			
nešto drugo:			
INDIVIDUALNI NIVO			
mera/aktivnost koja se primenjuje	nosioci mere	dinamika: a) jednom godišnje, b) po potrebi, c) redovno	ciljna grupa
funkcionalna procena ponašanja			
savetodavni rad sa učenicima direktno uključenim u nasilje (nasilnicima i/ili žrtvama)			
saradnja sa roditeljima dece direktno uključene u nasilje (savetodavni rad, razmena informacija, zajednički dogovor oko mera i sl.)			
obuka nasilnih i viktimiziranih učenika u pogledu razvoja socijalnih veština			
nešto drugo:			

Prilog 2

Zvanična dokumentacija iz komunikacije sa kancelarijom Poverenika za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti:

- 1) Mišljenje Poverenika** (od 14.11.2014. godine)
- 2) Prijava obrade podataka**
- 2) Upozorenje Poverenika** (od 16.12.2014. godine)
- 3) Obaveštenje Poverenika** (od 31.12.2014. godine)



Број: 011-00-01212/2014-02

Датум: 14.11.2014. године

Г-ЊА МАРИЈА МАРКОВИЋ

Повереник за информације од јавног значаја и заштиту података о личности примио је дана 28.10.2014. године Вашу електронску поруку којом сте му се обратили за мишљење у вези са дозвољеношћу обраде података о личности деце школског узраста (ученика) ради спровођења истраживања у сврху израде докторске дисертације која Вам је одобрена. У истој сте навели да предметним истраживањем треба да се утврди евентуално постојање корелације између улоге ученика у вршњачком насиљу и постигнутог успеха у школи. Такође, навели сте да истраживање намеравате да спроведете тако што ћете податке о понашању ученика у вези са вршњачким насиљем прикупљати путем анкетирања самих ученика, а податке о њиховом успеху у школи преписивањем оцена из школског дневника. Навели сте и да је предвиђено да се, у форми одговора на питања из анкете, од ученика прикупљају подаци о њима самима, али и о другим ученицима. Према Вашим наводима, родитељи ученика давали би сагласност за њихово учешће у анкети, пошто би претходно били обавештени о сврси и начину обраде података који се на описани начин прикупљају. Имајући у виду изложене околности, изразили сте интересовање за то да ли је дозвољено да, током спровођења истраживања, буду обрађивани подаци који се прикупљају од ученика чији су родитељи дали сагласност за њихово учешће у анкети, а који се односе на друге ученике чији родитељи такву сагласност нису дали.

У вези са Вашим обраћањем, првенствено указујемо на то да је надлежност Повереника у референтној области уређена чланом 44. став 1. Закона о заштити података о личности („Сл. гласник РС“, бр. 97/08 и 104/09 - др. закон, 68/12 – Одлука УС и 107/12), те да је Повереник надзорни и другостепени орган у области заштите података о личности и остваривања права на заштиту података о личности. Из наведеног разлога Повереник не може да даје инструкције субјектима како да поступају у конкретним ситуацијама, јер би на тај начин прејудуцирао своју одлуку у евентуалном поступку по жалби, односно у надзору. Истовремено, имајући у виду да Повереник не располаже свим релевантним информацијама у конкретном случају, одговор Повереника биће искључиво начелне природе и односиће се на различите аспекте обраде података о личности о којима је у описаним околностима потребно водити рачуна.

Наиме, према члану 8. тачка 1. Закона о заштити података о личности, за сваку обраду података о личности потребно је да постоји правни основ. Правни основ за обраду може бити законско овлашћење или пристанак лица чији се подаци обрађују. Такође, лице који врши обраду података о личности је руковалац података, док физичко или правно лице, односно орган власти који је законом или по пристанку лица овлашћен да користи податке има статус корисника података (члан 3. тачка 7. Закона).

У случају поводом кога сте се обратили треба разликовати две ситуације.

У првој ситуацији, у којој бисте податке прикупљали од самих ученика путем њиховог анкетирања и где би примарна сврха њихове обраде било спровођење Вашег

истраживања, руковаца података били бисте Ви, као физичко лице. Тада бисте предметне податке могли да обрађујете једино ако постоји законска одредба која Вас изричито овлашћује да тако поступите или, у одсуству такве одредбе, уколико лица на која се подаци односе за то дају свој пристанак. Пристанак за обраду података о личности даје се у писаном облику или усмено на записник, у складу са чланом 10. Закона, након што је лице на које се подаци односе обавештено о свим релевантним аспектима обраде у складу са чланом 15. став 1. Закона.

У случају да се ради о малолетним лицима, пристанак за обраду може да да родитељ или други законски заступник.

Пристанак такође може да да и само малолетно лице, али искључиво у ситуацијама када се подаци обрађују у сврху у вези са којом, према одредбама посебног закона, малолетно лице може самостално да предузима одговарајуће правне радње (нпр. према одредбама Породичног закона, лице са навршених 15 година стиче право да самостално управља својом зарадом, те следствено томе може само и да да пристанак за обраду сопствених података о личности који се обрађују у сврху исплате зараде и сл.). У том смислу, уколико малолетно лице није посебним законом овлашћено да самостално предузима правне радње у некој области, пристанак за обраду његових података о личности у сврху из дате области треба тражити од његових законских заступника.

Подаци који се односе на једно лице могу да се прикупљају од другог лица уколико је то, између осталог, неопходно с обзиром на природу посла (члан 14. став 2. тачка 3. Закона). Међутим, у том случају је потребно да руковац упозна лице на које се подаци односе са свим релевантним аспектима обраде података које је о њему прикупио, прописаним чланом 15. став 1. Закона, и то без одлагања, у складу са чланом 15. став 3, 4. и 5. Закона. Стога, ако је то неопходно с обзиром на природу истраживања које спроводите, од ученика бисте могли да прикупљате и даље обрађујете податке који се односе на друге ученике, с тим да би о томе требало да обавестите те друге ученике, односно њихове родитеље или друге законске заступнике, без одлагања након што подаци буду прикупљени. Случајеве када обавеза упознавања не постоји потребно је у пракси посматрати врло уско и у вези са основним начелом заштите појединца. Потребно је поћи од претпоставке да је у интересу појединца и заштите његових података о личности најважније да зна - ко његове податке прикупља и обрађује и у које сврхе. Никако не би смео бити дозвољен случај који би руковацу дозвољавао да избегава своје обавезе, те да према свом слободном нахођењу не обавести појединца. Одлучујући фактор при одлучивању мора бити интерес самог лица чији се подаци обрађују. Према томе, случајеве када обавештавање није потребно, треба посматрати веома рестриктивно.

По правилу, након извршеног обавештавања у складу са чланом 15. став 3, 4. и 5. Закона, малолетно лице на које се прикупљени подаци односе, односно његови родитељи или други законски заступници, имају могућност да ускрате или да дају свој пристанак за даљу обраду, све у складу са чланом 10. Закона.

Узимајући у обзир чињеницу да је предмет Вашег истраживања и вршњачко насиље, односно његово довођење у корелацију са другим параметрима од значаја за истраживање и израду дисертације, напомињемо да према одредби члана 16. Закона, подаци који се односе на жртву насиља, представљају нарочито осетљиве податке о личности за које Закон прописује строжи режим обраде, прописујући у члану 17. Закона, да се пристанак за обраду наведене категорије података даје у писменом облику, који садржи ознаку податка који се обрађује, сврху обраде и начин његовог коришћења. Уколико давалац пристанка није писмен, или из другог разлога није у стању да пристанак својеручно потпише, пристанак је пуноважан ако два сведока својим потписима потврде да писмено садржи изјаву воље даваоца пристанка.

Истовремено, као руковалац података прикупљених путем анкете, имали бисте и друге обавезе које су Законом прописане.

Примера ради, били бисте дужни да, најкасније 15 дана пре започињања обраде (спровођења анкете), доставите Поверенику обавештење о намери успостављања збирке података о личности у складу са чланом 49. Закона које ће, уколико се током претходне провере радњи утврди одсуство неправилности у планираној обради, бити уписано у Централни регистар Повереника на www.poverenik.rs/registar/.

Такође, били бисте дужни да предузмете и све организационе и техничке мере потребне да би подаци били на одговарајући начин заштићени од злоупотреба, уништења и др. (члан 47. Закона), посебно имајући у виду чињеницу да су предмет обраде и нарочито осетљиви подаци, иначе осетљиве категорије лица.

У другој ситуацији, у којој бисте податке о успеху ученика прикупљали преписивањем оцена из школског дневника, руковалац података била би школа, док бисте Ви имали статус корисника података. У том смислу, једино ако постоји законска одредба која јој то изричито налаже или омогућава или пак ако лица на која се подаци односе, тј. њихови законски заступници, за то дају свој пристанак, школа би могла да Вам омогући описано коришћење оцена ученика. За давање пристанка за обраду важи све што је напред речено у вези са пристанком за обраду података прикупљених анкетом.

Такође, када је реч о обради података о оценама ученика, треба имати у виду и следеће.

Закон о заштити података о личности чланом 6. уређује обраду података о личности у историјске, статистичке или научноистраживачке сврхе. Према чл. 6. ст. 1. Закона, подаци прикупљени и обрађивани у друге сврхе могу да се обрађују искључиво у историјске, статистичке или научноистраживачке сврхе, ако не служе доношењу одлука или предузимању мера према одређеном лицу уз обезбеђивање одговарајућих мера заштите.

Поменути члан налази се у уводном делу Закона, који носи назив Основне одредбе, што у контексту примене Јединствених методолошких правила за израду прописа указује да тај део Закона, поред предмета уређивања и дефиниција, садржи и начела, односно основне вредности у области која се законом уређује. Из тога произлази да је законодавац обради података о личности у историјске, статистичке или научноистраживачке сврхе дао значај начела, па је тај вид обраде издвојио из главног дела закона, којим се уређују права и обавезе, овлашћења и казнене одредбе. Тиме је обрада у историјске, статистичке или научноистраживачке сврхе изузета од примене члана 8. тачка 2. Закона, којом се забрањује обрада ако се врши у сврху различиту од оне за коју је одређена, без обзира да ли се врши на основу пристанка лица или законског овлашћења за обраду без пристанка, осим ако се врши у сврху прикупљања средстава за хуманитарне потребе из члана 12. тачка 2а) и члана 12а тог закона.

У том смислу, како се обрада података о оценама ученика већ врши у одређену другу сврху, то би требало размотрити могућност да ти исти подаци буду обрађивани и у научноистраживачке сврхе у складу са чланом 6. Закона. Међутим, Закон о заштити података о личности не садржи одредбу којом се уређује шта се сматра обрадом у научноистраживачке сврхе. Према сазнањима Повереника, научноистраживачка сврха рада неког појединца није уређена другим законом.

Наиме, Законом о научноистраживачкој делатности („Сл. гласник РС“, бр. 110/05, 50/06 – испр. и 18/10), чланом 2., уређено је да је научноистраживачка делатност делатност од посебног значаја за свеукупни развој Републике Србије заснована на знању, а заједно са високим образовањем, главни је чинилац и покретач привредног и укупног друштвеног развоја. Даље, према члану 30. истог закона, програме од општег интереса за Републику Србију у научноистраживачкој делатности, између осталог, могу остваривати и студенти докторских студија.

У том смислу, будући да надзор над Законом о научноистраживачкој делатности врши министарство надлежно за послове науке, односно Министарство просвете, науке и технолошког развоја, ово министарство може дати тумачење о томе да ли се спровођење истраживања у сврху израде докторске дисертације спада у домен научноистраживачке делатности, тј. да ли се поменута сврха може сматрати научноистраживачком.

С поштовањем,



Obrazac : «Prijava obrade podataka»

Zakon o zaštiti podataka o ličnosti («Sl.glasnik RS» br. 97/08)- član 48 -51.

POVERENIK ZA INFORMACIJE OD JAVNOG ZNAČAJA I ZAŠTITU PODATAKA O LIČNOSTI

1. Naziv zbirke podataka

Evidencija podataka o učenicima

2. Vrsta radnje obrade

Prikupljanje, pretraživanje, razvrstavanje i statistička obrada podataka uz njihovo prethodno pretvaranje u brojeve, sa ciljem uočavanja učestalosti pripadnosti učenika pojedinim kategorijama (*nasilnik, žrtva, branilac, autsajder, podstrekač i asistent*) i povezanosti svake od uloga sa školskim uspehom učenika

3. Vrste podataka

Ime i prezime učenika, škola i odeljenje, podaci koje učenik popunjavajući Upitnik za učenike koji se sastoji od: 1) *skale procene o ulogama u vršnjačkom nasilju (SP)* daje o sopstvenom ponašanju u situacijama vršnjačkog nasilja (tj. o tome kako se najčešće ponaša kada dođe do vršnjačkog nasilja, na primer, koliko često sam započinje nasilje prema vršnjaku, izbegava da prisustvuje situaciji u kojoj se prema nekome nasilno ponašaju, nastoji da zaustavi nasilje prema vršnjaku i sl.), kao i podaci o sopstvenoj izloženosti takvom ponašanju vršnjaka (uloga žrtve, odgovarajući na pitanje: koliko često se prema njemu vršnjaci iz odeljenja nasilno ponašaju) i 2) *sociometrijskog upitnika (SS)*, prosečna ocena učenika na kraju prvog polugodišta i ocene učenika iz pet nastavnih predmeta (srpskog jezika, matematike, geografije, biologije i istorije), koji se dobijaju od škole.

4. Naziv, ime, sedište i adresa rukovaoca

Marija Marković, Zaječarska 42, Donja Vrežina, 18000 Niš, doktorand na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, koja radi svoju doktorsku disertaciju pod nazivom „ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKI USPEH UČENIKA“, čiju je izradu odobrilo Naučno-nastavno veće Filozofskog fakulteta u Beogradu na sednici održanoj 16.05.2013. godine, na osnovu dobijene saglasnosti Univerziteta u Beogradu.

5. Datum započinjanja obrade, odnosno uspostavljanja zbirke podataka

20.01.2015. godine

6. Svrha obrade

Izrada doktorske disertacije pod nazivom „Uloge u vršnjačkom nasilju i školski uspeh učenika“, koja se radi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

7. Pravni osnov obrade, odnosno uspostavljanja zbirke podataka

Obrada na osnovu pristanka za obradu datog od strane zakonskog zastupnika učenika koji putem ankete daju svoje podatke o ličnosti, u skladu sa odredbama članova 10, 15, 17. i 18. ZZPL, kao i obrada podataka o ličnosti učenika dobijenih preuzimanjem od škole koju učenici pohađaju, u naučnoistraživačke svrhe, u skladu sa članom 6. ZZPL.

8. Kategorija lica na koje se podaci odnose

Učenici sedmog razreda jednog broja osnovnih škola u Nišu

9. Vrsta i stepen tajnosti podataka

Nema tajnih podataka u zbirci.

10. Način prikupljanja i čuvanja podataka

Podaci o ličnosti učenika se prikupljaju iz Upitnika za učenike (koji se sastoji od *skale procene o ulogama u vršnjačkom nasilju* (SP) i *sociometrijskog upitnika* (SS)), a na osnovu pristanka za obradu datog od strane zakonskog zastupnika učenika koji putem ankete daju svoje podatke o ličnosti, u skladu sa odredbama članova 10, 15, 17. i 18. ZZPL, i preuzimanjem od škole koju pohađaju anketirani učenici, u skladu sa članom 6. ZZPL. Podaci o ličnosti učenika čuvaju se u papirnom obliku u prostorijama Rukovaoca podataka do anonimizacije podataka o ličnosti (a potom uništavaju) i u elektronskom obliku Rukovaoca podataka kao statistički podaci. Realizaciji istraživanja prethodi dobijanje pisane saglasnosti zakonskog zastupnika učenika koji će putem popunjavanja Upitnika za učenike dati svoje podatke o ličnosti, u skladu sa odredbama članova 10, 15, 17. i 18. ZZPL. Procedura oko dobijanja saglasnosti odvija se na taj način što odeljenski starešina na roditeljskom sastanku informiše zakonske zastupnike učenika o svrsi, suštini istraživanja, kao i o načinu prikupljanja i obrade podataka (dokument pod nazivom *Molba direktoru/ki škole*) i zakonski zastupnici učenika na licu mesta potpisuju dokument pod nazivom *Obrazac saglasnosti zakonskog zastupnika učenika*, kojim daju saglasnost/nesaglasnost da učenici mogu/ne mogu učestvovati u popunjavanju Upitnika. Zakonskim zastupnicima učenika koji nisu prisutni na roditeljskom sastanku preko dece se šalju i istraživaču vraćaju oba navedena dokumenta (dokument pod nazivom *Molba direktoru/ki škole* i dokument pod nazivom *Obrazac saglasnosti zakonskog zastupnika učenika*), uz posredovanje odeljenskih starešina. Podaci o školskim ocenama učenika biće preuzeti od škole, po pravnom osnovu obrade podataka o ličnosti u naučnoistraživačke svrhe u skladu sa članom 6. ZZPL. Prikupljeni podaci biće od strane Rukovaoca uneti u bazu podataka kreiranu u statističkom programu pod nazivom: „SPSS“, koja će nakon toga biti data statističaru na obradu. Tokom unosa podataka u bazu, imena i prezimena učenika i njihovi odgovori na pitanja iz upitnika biće

pretvoreni u brojeve, odnosno anonimizirani i u statističkom obliku će se dalje obrađivati i objavljivati. Anonimizaciju podataka izvršiće Rukovalac podataka lično. To podrazumeva da statističar neće imati uvid u podatke o ličnosti učenika. Pretvaranje podataka o ličnosti učenika u brojeve i njihovo dalje tretiranje kao takvih, odnosi se i na analizu i interpretaciju rezultata istraživanja, kao posebnu celinu u okviru disertacije. Time će podaci izgubiti oblik u kome su prikupljeni, tj. biće anonimizirani.

11. Rok čuvanja i upotrebe podataka

Podaci o ličnosti sadržani u upitnicima koje učenici popunjavaju će se uništiti odmah po anonimizaciji istih. Podaci uneti u elektronsku bazu biće čuvani četiri godine (zbog mogućnosti da nakon odbrane doktorske disertacije dođe do kasnijeg objavljivanja priređenog teksta disertacije u vidu monografije), nakon čega će biti izbrisani.

12. Naziv, ime, sedište i adresa korisnika

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, kao i škole u kojima će Rukovalac podataka prikupiti podatke o ličnosti učenika. Navedeni korisnici će koristiti samo statistički obrađene podatke o ličnosti učenika koji će prethodno biti anonimizirani.

13. Označavanje unošenja ili iznošenja podataka iz Republike Srbije

Podaci se neće iznositi iz Republike Srbije.

14. Preduzete mere zaštite podataka

Prostorija u kojoj se nalaze papirni deo zbirke podataka i kompjuter Rukovaoca podataka u kome se nalazi elektronski deo zbirke podataka se zaključava kada u njima ne boravi Rukovalac podataka; elektronski deo zbirke podataka koja se nalazi u kompjuteru Rukovaoca podataka je osiguran sistemom lozinki za autorizaciju i identifikaciju korisnika programa i podataka; papirni deo zbirke podataka se drži zaključan u posebnom ormaru.

15. Zahtev povodom obrade

(Preuzeto iz čl. 48. st. 1. tač. 14. Zakona – podaci se unose samo ako ih je bilo)

U _____, dana _____
(mesto) (datum)

Podatke dostavio/la:

(ime prezime osobe)

(funkcija)

(podaci za kontakt, adresa, telefon,
elektronska adresa)

Република Србија
Повереник за информације
од јавног значаја и заштиту
података о личности



Тел: +381 (0) 11 3408 900
Факс: +381 (0) 11 2685 023
Булевар краља Александра 15
11000 Београд
office@poverenik.rs
www.poverenik.rs

Број: 164-00-00723/2014-07

Датум: 16.12.2014. године

МАРИЈА МАРКОВИЋ

11 800 Ниш, Доња Врежина
улица Зајечарска број 42

Дана 03.12.2014. године доставили сте Поверенику за информације од јавног значаја и заштиту података о личности (у даљем тексту: Повереник), Обавештење о намери успостављања збирке података о личности, под називом: „Евиденција података о ученицима“.

С тим у вези, Повереник жели да Вам укаже и ближе објасни поступање Руководилаца података приликом извршавања обавеза утврђених одредбама Закона о заштити података о личности („Сл. гласник РС“, бр. 97/08, 104/09 - др. закон и 68/12 - одлука УС и 107/12, у даљем тексту: ЗЗПЛ), које се тичу достављања Поверенику обавештења о намери успостављања збирке података и пријављивања успостављених збирки података о личности.

Одредбама члана 49. став 1. ЗЗПЛ, прописано је да је Руководилац дужан да пре започињања обраде, односно *успостављања/измене збирке* података достави Поверенику обавештење о намери успостављања збирке података заједно са подацима из члана 48. овог закона, као и о свакој даљој намераваној обради, пре предузимања обраде и то најкасније 15 дана пре успостављања збирке, односно намераване обраде. Даље је одредбама става 2. овог члана прописано и да се *обавеза достављања обавештења* из претходног става *не односи* на започињање обраде, односно успостављање збирке података у случају када је *посебним прописом* одређена сврха обраде, врста података који се обрађују, врсте корисника којима ће подаци бити доступни, као и време за које ће подаци бити архивирани.

Уредбом о обрасцу за вођење евиденције и начину вођења евиденције о обради података о личности („Сл. гласник РС“, бр. 50/09, у даљем тексту: Уредба), прописан је образац на коме Руководилац података треба да води евиденцију о обради.

Одредбама члана члана 50. став 1. ЗЗПЛ прописано је да након пријема обавештења из члана 49. овог закона, пре успостављања збирке података, Повереник проверава радње обраде које би у значајној мери могле да доведу до повреде права лица.

Одредбама члана 51. ЗЗПЈ прописано је да Руковалац доставља Поверенику евиденцију о збирци података, односно промене у евиденцији података најкасније у року од 15 дана од дана успостављања, односно промене. Обавештења из члана 49. став 1. овог закона и евиденције из става 1. овог члана уписују се у Централни регистар.

Међутим, Централни регистар који Повереник води на основу члана 52. ЗЗПЈ. на адреси <http://www.poverenik.org.rs/registar/> је оптимизиран за регистровање збирки података које, као руковоаоци, воде правна лица, али не и физичка (иако су и физичка лица руковоаоци, у складу са чланом 3. тачка 3. ЗЗПЈ), тако да Ваша збирка не може бити регистрована у Централни регистар.

С обзиром на напред наведено, Обавештење о намери успостављања збирке података које сте доставили Поверенику неће бити евидентирано у Централни регистар, али ће бити предмет претходне провере Повереника, у смислу члана 50. ЗЗПЈ. У том смислу, Повереник, на основу одредаба члана 50. ЗЗПЈ и члана 2. Правилника о начину претходне провере радњи обраде података о личности, ("Сл. гласник РС", бр. 25/09), а у вези са чланом 33. став 5. Закона о слободном приступу информацијама од јавног значаја, ("Сл. гласник РС", бр. 120/04, 54/07, 104/09 и 36/10), у поступку претходне провере радњи обраде података о личности из Обавештења о намери успостављања збирке података о личности под називом „Евиденција података о ученицима“, примљеног дана 27.10.2014. године, **УПОЗОРАВА** Марију Марковић, из Доње Врежине, улица Зајечарска број 42, као Руковоаоца података о личности, на следеће:

I. У рубрици „Врсте података о личности“, Руковалац података наводи: „Име и презиме ученика, просечна оцена на крају првог полугодишта и оцене из пет наставних предмета (српског језика, математике, географије, биологије и историје)“.

Чланом 12. ЗЗПЈ прописан је изузетак од правила да Руковалац података сме да обрађује само оне податке које је законом овлашћен да прикупља или је овлашћење добио од самог лица од ког прикупља податке на основу њене/његове сагласности. Одредбама наведеног члана предвиђена је обрада без пристанка, па је обрада без пристанка дозвољена: да би се остварили или заштитили животни важни интереси лица или другог лица, а посебно живот, здравље и физички интегритет; у сврху извршења обавеза одређених законом, актом донетим у складу са законом или уговором закљученим између лица и руковоаоца, као и ради припреме закључења уговора; у сврху прикупљања средстава за хуманитарне потребе; у другим случајевима одређеним овим законом, ради остварења претежног оправданог интереса лица, руковоаоца или корисника.

Чланом 14. став 2. ЗЗПЈ прописано је да се подаци могу прикупљати и од другог лица ако: је то предвиђено уговором закљученим са лицем на које се подаци односе; је то прописано законом; је то неопходно с обзиром на природу посла; прикупљање података од самог лица на које се односе захтева прекомерни утрошак времена и средстава и ако се подаци прикупљају ради остварења или заштите животни важних интереса лица на које се односе, посебно живота, здравља и физичког интегритета.

Увидом у документацију коју сте нам доставили, утврдили смо да се у овој збирци података, поред наведених података у рубрици, обрађују и подаци о личности наведени у упитницима које сами ученици попуњавају. Садржина ових упитника указује на чињеницу да би ученици у истима давали како податке о себи, тако и податке о другим ученицима, а који подаци се, између осталог, односе на жртве насиља. Давање података о личности других ученика није дозвољена, из разлога што је у питању обрада нарочито осетљивих података о личности, у смислу члана 16. ЗЗПЈ, као и зато што подразумева обраду података о имену и презимену малолетних лица која учествују у насиљу на различите начине, нити је испуњен било који услов за обраду и прикупљање података о ученицима из чланова 12. и 14. ЗЗПЈ.

У том смислу, Руковалац података треба у овој рубрици да наведе поименце и податке о личности које ученици, попуњавајући упитнике, дају искључиво о себи.

II. У рубрици „Правни основ обраде, односно успостављања збирке података“, Руковалац података наводи: „ Информисани пристанак родитеља ученика “.

Према одредбама члана 42. Устава Републике Србије и члана 8. ЗЗПЈ, приликом прикупљања, држања, обраде и коришћења података о личности неопходно је да се сваки руковалац придржава одговарајућих начела овог закона, и то да руковалац: сме да обрађује само оне податке које је законом овлашћен да прикупља или је овлашћење добио од самог лица од ког прикупља податке на основу њене/његове сагласности, да податке прикупља само за сврхе које су законом прописане или за сврхе одређене добијеним пристанком, да мора обезбедити тачност и ажурност података, да поштује начело сврсисходности (подаци о личности се обрађују само у односу на сврху уређену законом или пристанком лица) и начело сразмерности обраде (обрађује се само онолико података о личности колико је потребно у датом случају).

Чланом 3. тачка 1. ЗЗПЈ прописано је да је Податак о личности свака информација која се односи на физичко лице, без обзира на облик у коме је изражена и на носач информације (папир, трака, филм, електронски медиј и сл.), по чијем налогу, у чије име, односно за чији рачун је информација похрањена, датум настанка информације, место похрањивања информације, начин сазнавања информације (непосредно, путем слушања, гледања и сл, односно посредно, путем увида у документ у којем је информација садржана и сл.), или без обзира на друго својство информације (у даљем тексту: податак).

Чланом 3. тачка 3. ЗЗПЈ прописано је да је обрада података свака радња предузета у вези са подацима као што су: прикупљање, бележење, преписивање, умножавање, копирање, преношење, претраживање, разврставање, похрањивање, раздвајање, укрштање, обједињавање, уподобљавање, мењање, обезбеђивање, коришћење, стављање на увид, откривање, објављивање, ширење, снимање, организовање, чување, прилагођавање, откривање путем преноса или на други начин чињење доступним, прикривање, измештање и на други начин чињење недоступним, као и спровођење других радњи у вези са наведеним подацима, без обзира да ли се врши аутоматски, полуаутоматски или на други начин.

Чланом 3. тачка 5. ЗЗПЛ прописано је да је Руковалац података физичко или правно лице, односно орган власти који обрађује податке.

Чланом 3. тачка 7. ЗЗПЛ прописано је да је Корисник података физичко или правно лице, односно орган власти, који је законом или по пристанку лица овлашћен да користи податке.

Чланом 6. став 1. ЗЗПЛ прописано је да подаци **прикупљени и обрађивани у друге сврхе** могу да се обрађују искључиво у историјске, статистичке или **научноистраживачке сврхе**, ако не служе доношењу одлука или предузимању мера према одређеном лицу уз обезбеђивање одговарајућих мера заштите.

Чланом 10. ЗЗПЛ прописана је обрада података о личности са пристанком лица чији се подаци обрађују, те је тако прописано: да пуноважан пристанак за обраду лице чији се подаци обрађују може дати након што га руковалац смислу одредбе члана 15. овог закона претходно обавести о свим аспектима конкретне обраде; да се пуноважан пристанак може дати писмено или усмено на записник, или преко пуномоћника, уз оворено пумоћје, изузев ако законом није прописано друкчије. Такође, наведеним одредбама је предвиђено, да пристанак за лице које није способно за давање пристанка (у ову категорију спадају и малолетна лица) даје законски заступник или старалац, а да пристанак за обраду података о лицу које је умрло могу дати супружник, деца са навршених 15 година живота, родитељи, браћа и сестре, односно законски наследник или лице које је за то одредио умрли.

Чланом 11. ЗЗПЛ прописано је да се пристанак може опозвати, да се пуноважан опозив лице може дати писмено или усмено на записник, да је у случају опозива, лице које је дало пристанак дужно да руковоаоцу накнади оправдане трошкове и штету, у складу са прописима који уређују одговорност за штету, те да је обрада података после опозива пристанка недозвољена.

Чланом 15. ЗЗПЛ је прописано да ће Руковалац података који податке прикупља од лица на које се односе, односно од другог лица, пре прикупљања, упознати лице на које се подаци односе, односно друго лице о: свом идентитету, односно имену и адреси или фирми, односно идентитету другог лица које је одговорно за обраду података у складу са законом; сврси прикупљања и даље обраде података; начину коришћења података; идентитету лица или врсти лица која користе податке; обавезности и правном основу, односно добровољности давања података и обраде; праву да пристанак за обраду опозове, као и правне последице у случају опозива; правима која припадају лицу у случају недозвољене обраде, као и о другим околностима чије би несаопштавање лицу на које се односе подаци, односно другом лицу било супротно савесном поступању. Обавеза из става 1. овог члана не постоји када такво упознавање, с обзиром на околности случаја, није могуће или је очигледно непотребно, односно непримерено, а нарочито ако је лице на које се односе подаци, односно друго лице већ упознато са тиме или ако лице на које се подаци односе није доступно.

Чланом 16. ЗЗПЛ прописана је обрада нарочито осетљивих података те је наведено да се подаци који се односе на националну припадност, расу, пол, језик, вероисповест, припадност политичкој странци, синдикално чланство, здравствено стање, примање социјалне помоћи, жртву насиља, осуду за кривично дело и сексуални живот могу обрађивати на основу слободно датог пристанка лица, осим када законом није дозвољена обрада ни уз пристанак, да се подаци који се односе на припадност политичкој странци, здравствено стање и примање социјалне помоћи, могу обрађивати без пристанка лица, само ако је то законом прописано, те да обрада напред наведених података мора бити посебно означена и заштићена мерама заштите.

Чланом 17. став 1. ЗЗПЛ прописано је да се пристанак за обраду нарочито осетљивих података даје у писменом облику, који садржи ознаку податка који се обрађује, сврху обраде и начин његовог коришћења, док је чланом 18. ЗЗПЛ прописано је да је у случају опозива нарочито осетљивих података, лице које је дало пристанак дужно да руковоцу накнади оправдане трошкове и штету, у складу са прописима који уређују одговорност за штету, осим ако је друкчије одређено у изјави о пристанку, те да се на опозив пристанка за обраду нарочито осетљивих података сходно примењује члан 11. овог закона који прописује. Уколико давалац пристанка није писмен, или из другог разлога није у стању да пристанак својеручно потпише, пристанак је пуноважан ако два сведока својим потписима потврде да писмено садржи изјаву воље даваоца пристанка.

Пуноважан пристанак законског заступника ученика, у смислу наведених одредби, представља правни основ за обраду података о личности које ученик, као лице које попуњава упитник, даје о себи. Међутим, исто не може представљати правни основ за обраду података о личности које би ученици давали о другим ученицима, посебно имајући у виду да се иста лица апсолутно идентификују навођењем имена и презимена, а без било какве сагласности у виду пуноважног пристанка њихових законских заступника. Оваква обрада података о личности је недозвољена, у смислу цлана 8. тачка 1.ЗЗПЛ.

Подаци о личности ученика могу се обрађивати искључиво уз претходно прибављени пристанак за обраду законског заступника ученика које је дало податак о личности о себи, а који мора бити у складу са одредбама 10,15,17 и 18. ЗЗПЛ.

Наведени пристанак за обраду Руквалац података мора прибавити пре отпочињања обраде иако је Руквалац података навео да ће се сви подаци о личности ученика у даљој фази обраде пребацити у статистички облик, дакле да ће се анонимизирати.

Даље, узимајући у обзир да подаци о личности који се односе на жртве насиља представљају, у складу са одредбама 16. ЗЗПЛ, нарочито осетљиве податке о личности, потребно је да, у складу са одредбама 17. став 1. ЗЗПЛ, наведени пристанак садржи и ознаку податка који се обрађује, сврху обраде и начин његовог коришћења.

Коначно, треба имати у виду да, у складу са одредбама Породичног Законика ("Сл. гласник РС", бр. 18/2005 и 72/2011 - др. закон), законски заступник ученика не мора искључиво бити родитељ већ то, у неким ситуацијама, може бити и усвојилац, старалац или рођак ученика, те да сва та лица потпадају под одредницу - законски заступник.

Наведену обраду података о личности ученика садржаних у упитницима које ученици попуњавају, Руковалац података изворно врши у сврху израде своје докторске дисертације, као Руковалац података.

С друге стране, Руковалац података, као корисник, врши обраду података о просечној оцени ученика на крају првог полугодишта и оцене из пет наставних предмета (српског језика, математике, географије, биологије и историје), које, у складу са одредбама члана 6. став 1. ЗЗПЛ, добија од школе коју похађају анкетирани ученици, уз примену мера заштите наведених података предвиђених одредбама члана 6. став 2. ЗЗПЛ.

Имајући у виду све наведено, Руковалац података као правни основ предметне обраде треба да наведе „Обрада на основу пристанка за обраду датог од стране законског заступника ученика који путем анкете дају своје податке о личности, у складу одредбама чланова 10, 15,17. и 18. ЗЗПЛ, као и обрада података о личности ученика добијених преузимањем од школе коју ученици похађају, у научноистраживачке сврхе, у складу са чланом 6. ЗЗПЛ“, као и да Поверенику достави примерак формулара пристанка за обраду исправљеног на напред наведени начин.

III. Одредбама члана 12. Уредбе прописано је да се у рубрици „Начин прикупљања и чувања података“ подаци о начину прикупљања података о личности означавају навођењем извора добијања података (непосредно од лица на које се односи, преузимањем из других збирки података, прикупљањем од другог лица или из других извора који се у евиденцији морају ближе навести). Обавештење о обради садржи податке о обавештавању лица на које се подаци о личности односе, односно другог лица, о обради података, који су дати пре њиховог прикупљања. Начин чувања података о личности садржи ознаку облика у коме је податак изражен, као и ознаку носача информације на коме се податак чува.

У складу са напред наведеним одредбама Руковалац података прво треба да напише основне податке који се траже у овој рубрици и то: да се подаци о личности ученика прикупљају из Упитника за ученике, а на основу пристанка за обраду датог од стране законског заступника ученика који путем анкете дају своје податке о личности, у складу одредбама чланова 10, 15,17. и 18. ЗЗПЛ, и преузимањем од школе коју похађају анкетирани ученици, у складу са чланом 6. ЗЗПЛ; да се подаци о личности ученика чувају у папирном облику у просторијама Руковаоца података до анонимизације података о личности (а потом се уништавају) и у електронском облику у компјутеру Руковаоца података као статистички подаци.

Потом, даљи текст у овој рубрици, којим Руковалац података конкретно објашњава начин прибављања пристанка за обраду и обраде података о личности ученика, Руковалац података треба да усклади са напред наведеним у предходној рубрици односно да се подаци о личности ученика обрађују на основу пристанка за обраду **законског заступника** ученика који путем анкете дају податке о себи, у складу одредбама чланова 10,15,17. и 18. ЗЗПЛ, као и на основу обраде података о личности у научноистраживачке сврхе у складу са чланом 6. ЗЗПЛ, где Руковалац података податке о оценама ученика добија од школе.

IV. У рубрици „Рок чувања и употребе података“ Руковалац података наводи „Четири године (због могућности да након одбране докторске дисертације дође до каснијег објављивања приређеног текста дисертације у виду монографије“.

Одредбама члана 13. Уредбе прописано је да подаци о року чувања и употреби података о личности садрже датум успостављања збирке података и рокове чувања и коришћења података о личности одређених законом или другим прописом, а ако време коришћења података о личности није одређено законом или другим прописом, у евиденцију се уписује рок који је неопходан за остварење сврхе обраде због које су подаци о личности прикупљени.

У складу са наведеним, потребно је да Руковалац података у овој рубрици наведе да ће се подаци о личности садржани у упитницима које ученици попуњавају уништи одмах по анонимизацији истих.

V. У рубрици „Назив, име, седиште и адреса корисника“ Руковалац података треба, уместо унетог текста, да наведе назив, име, седиште и адресу корисника који ће користити податке о личности ученика садржаних у наведеној докторској дисертацији. У конкретном случају, ти корисници су Филозофски факултет Универзитета у Београду, као и школе у којима ће Руковалац података анкетирати ученике, што се може закључити из текста наведеног у овој рубрици.

Такође, Руковалац података треба да наведе да ће корисници користити само статистички обрађене податке о личности те да ће исти бити анонимизирани.

VI. У Рубрици „Предузете мере заштите података“ Руковалац података треба да преформулише постојећи текст и наведе и све друге мере заштите података као што су:

Просторија у којој се налазе папирни део збирке података и компјутер Руковаоца података у коме се налази електронски део збирке података се закључава када у њима не борави Руковалац података; електронски део збирке података која се налази у компјутеру Руковаоца података је осигуран системом лозинки за ауторизацију и идентификацију корисника програма и података, и податке могу обрађивати само лица, која је за обраду овластио Руковалац података; папирни део збирке података се држи закључан у посебном орману и друго.

С тим у вези, у даљем току поступка пријављивања, потребно је да Руковалац података, у року од 15 дана од дана пријема овог упозорења, отклони утврђене недостатке, попуни исправљену Пријаву евиденције о обради у складу са образцем прописаним Уредбом и исту достави Поверенику, као и да Поверенику достави тражену документацију.



7

Република Србија
Повереник за информације
од јавног значаја и заштиту
података о личности
Служба Повереника
Сектор за надзор



Тел: +381 (0) 113408 900
Факс: +381 (0) 11 3343-379
Булевар краља Александра 15
11000 Београд
office@poverenik.rs
www.poverenik.rs

Број: 164-00-00723/2014-07

Датум: 31.12.2014. године

МАРИЈА МАРКОВИЋ

11 800 Ниш, Доња Врежина
улица Зајечарска број 42

Дана 03.12.2014. године доставили сте Поверенику за информације од јавног значаја и заштиту података о личности (у даљем тексту: Повереник), Обавештење о намери успостављања збирке података о личности, под називом: „Евиденција података о ученицима“.

Одредбама члана 49. став 1. Закона о заштити података о личности („Сл. гласник РС“, бр. 97/08, 104/09 - др. закон и 68/12 - одлука УС и 107/12, у даљем тексту: ЗЗПЛ), прописано је да је Руководалац дужан да пре започињања обраде, односно успостављања/измене збирке података достави Поверенику обавештење о намери успостављања збирке података заједно са подацима из члана 48. овог закона, као и о свакој даљој намераваној обради, пре предузимања обраде и то најкасније 15 дана пре успостављања збирке, односно намераване обраде. Даље је одредбама става 2. овог члана прописано и да се *обавеза достављања обавештења* из претходног става *не односи* на започињање обраде, односно успостављање збирке података у случају када је *посебним прописом* одређена сврха обраде, врста података који се обрађују, врсте корисника којима ће подаци бити доступни, као и време за које ће подаци бити архивирани.

Уредбом о обрасцу за вођење евиденције и начину вођења евиденције о обради података о личности („Сл. гласник РС“, бр. 50/09, у даљем тексту: Уредба), прописан је образац на коме Руководалац података треба да води евиденцију о обради.

Одредбама члана члана 50. став 1. ЗЗПЛ прописано је да након пријема обавештења из члана 49. овог закона, пре успостављања збирке података, Повереник проверава радње обраде које би у значајној мери могле да доведу до повреде права лица.

Одредбама члана 51. ЗЗПЛ прописано је да Руководалац доставља Поверенику евиденцију о збирки података, односно промене у евиденцији података најкасније у року од 15 дана од дана успостављања, односно промене. Обавештења из члана 49. став 1. овог закона и евиденције из става 1. овог члана уписују се у Централни регистар.

Међутим, Централни регистар који Повереник води на основу члана 52. ЗЗПЛ. на адреси <http://www.poverenik.org.rs/registar/> је оптимизиран за регистровање збирки података које, као руковоаци, воде правна лица, али не и физичка (иако су и физичка лица руковоаци, у складу са чланом 3. тачка 3. ЗЗПЛ), тако да Ваша збирка не може бити регистрована у Централни регистар.

С обзиром на напред наведено, Обавештење о намери успостављања збирке података које сте доставили Поверенику неће бити евидентирано у Централни регистар.

На основу члана 50. став 1. Закона о заштити података о личности („Сл. гласник РС“, бр.97/08, 104/09-др.закон и 68/12-одлука УС), након пријема обавештења о намери успостављања збирке података о личности од стране Марије Марковић, из Доње Врежине, улица Зајечарска број 42, као Руковаоца података, под називом „Евиденција података о ученицима“, Повереник за информације од јавног значаја и заштиту података о личности је извршио претходну проверу радњи обраде.

Провером је утврђено да у обавештењу о намери успостављања збирке података о личности, под називом „Евиденција података о ученицима“, нема неправилности које би у значајној мери могле да доведу до повреде права лица на која се подаци односе, а о чему се овим дописом, у складу са чланом 5. став 1. Правилника о начину претходне провере радњи обраде података о личности (“Службени гласник РС”, број 35/09), Руковалац података и обавештава.

Истовремено Вас обавештавамо да у рубрици „Начин прикупљања и чувања података“ треба да унесете и информације када се и на који начин тражи и добија сагласност законских заступника ученика.

Истовремено Вас обавештавамо да у тексту пратећег документа под називом „ Предмет: Молба директору/ки школе“, у првом паусусу друге стране документа, Руковалац података треба да прецизира да ће, у оквиру дела упитника по називом „ Скале процене о улогама у вршњачком насиљу (СП)“, ученици давати одговоре на питања у вези са вршњачким насиљем – да ли сами започињу насиље према другоме, како се понашају у ситуацијама када присуствују насиљу између других ученика из одељења, да идентификују жртву насиља, што све представља, према члану 16. Закона, нарочито осетљиве податке.

Потом, у тексту пратећег документа под називом „Сагласност законског заступника ученика“, у шестом пасусу прве стране, пре навода: „...док ће подаци унесени у електронску базу бити чувани...“ треба да ставите одредницу „анонимизирани..“

Конечно, обавештавамо да у документу под називом „Сагласност законског заступника ученика“, у уоквиреном тексту сагласности треба да изоставите одредницу „моје“.

На крају, обавештавамо Вас и да Повереник, у складу са својим овлашћењима, ценећи разлоге за то у сваком конкретном случају, по потреби реагује и спроводи поступак надзора уколико сматра да је то неопходно у датом случају, а што подразумева и надзор поводом ове збирке података о личности.

С поштовањем,



Овлашћено лице Повереника
Саша Васиљевић

Prilog 3

Obrasci korišćeni za dobijanje saglasnosti roditelja/staratelja učenika:

- 1) Molba direktoru/direktorki škole**
- 2) Uputstvo za odeljenske starešine**
- 3) Obrazac saglasnosti**

PREDMET: MOLBA DIREKTORU/KI ŠKOLE

Poštovani/a direktore/direktorka,

Molim Vas da mi omogućite realizaciju istraživanja u okviru doktorske disertacije pod nazivom „ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKI USPEH UČENIKA“, čiju je izradu odobrilo Naučno-nastavno veće Filozofskog fakulteta u Beogradu na sednici održanoj 16.05.2013. godine, na osnovu dobijene saglasnosti Univerziteta u Beogradu.

Nacrtom doktorske disertacije je predviđeno da istraživanje bude realizovano na uzorku od oko 400 učenika iz nekoliko osnovnih škola sa teritorije grada Niša. **Napominjem i svojim potpisom garantujem da će podaci dobijeni istraživanjem biti korišćeni isključivo u naučne svrhe i da ni na koji način neće biti zloupotrebljeni.**

Prvi deo empirijskog istraživanja odnosi se na ispitivanje učenika VII razreda, koje ima za cilj utvrđivanje uloge koju učenik ima u vršnjačkom nasilju (nasilnik, žrtva, autsajder, podstrekač nasilnika, asistent nasilnika i branilac žrtve) i njeno dovođenje u vezu sa školskim ocenama na kraju prvog polugodišta (prosečnom ocenom i ocenama iz srpskog jezika, matematike, geografije, biologije i istorije).

Za ispitivanje učenika biće korišćeni sledeći instrumenti: *skala procene o ulogama u vršnjačkom nasilju* (SP – gde učenici procenjuju koliko često se u situacijama vršnjačkog nasilja sami ponašaju na način opisan u pitanjima na koja odgovaraju) i *sociometrijski upitnik* (SS). Navedeni instrumenti su odobreni od strane prof. dr Vere Spasenović (mentora, vanrednog profesora na Filozofskom fakultetu u Beogradu) i prof. dr Dragana Popadića (redovnog profesora na Filozofskom fakultetu u Beogradu). **Zbog specifičnosti teme i načina istraživanja koji nalažu utvrđivanje uloge koju učenik ima u vršnjačkom nasilju i njeno dovođenje u vezu sa školskim uspehom učenika, instrumenti istraživanja ne mogu biti anonimni. Iz navedenog razloga, realizaciji istraživanja prethodiće dobijanje saglasnosti zakonskog zastupnika učenika da njihovo dete učestvuje u istraživanju i daje podatke ličnosti o sebi kroz upitnik.**

U okviru *skale procene o ulogama u vršnjačkom nasilju* (SP) učenicima (osim pitanja o tome da li sami započinju nasilje prema drugome i kako se ponašaju u situacijama kada prisustvuju nasilju između drugih učenika iz odeljenja) će biti postavljeno jedno pitanje koje se

odnosi na identifikaciju žrtve vršnjačkog nasilja, što sve predstavlja, prema članu 16. *Zakona o zaštiti podataka o ličnosti*, naročito osetljive podatke o ličnosti.

Napominjem da **podaci o ličnosti učenicima (ime, prezime, škola i odeljenje, procena sopstvenog ponašanja u situacijama vršnjačkog nasilja i školske ocene) neće biti dostupni nikome osim istraživaču i da nalazi istraživanja nigde neće biti publikovani u obliku u kome su dobijeni, ni u okviru doktorske disertacije niti bilo gde drugde.** U okviru celine doktorske disertacije koja se odnosi na analizu i interpretaciju rezultata istraživanja ni u drugim radovima koje nameravam da objavim, neće biti navođeni individualni podaci o ličnosti učenika (imena i prezimena učenika, procena sopstvenog načina ponašanja, niti njihove školske ocene), već će se podaci prikazivati na generalnom nivou kroz identifikovanje uloge koju učenici imaju u vršnjačkom nasilju i njeno dovođenje u vezu sa školskim uspehom.

Prikupljene podatke ću lično uneti u bazu podataka kreiranu u statističkom programu pod nazivom: „SPSS“, koja će nakon toga biti data statističaru na obradu. Tokom unosa podataka u bazu, imena i prezimena učenika i njihovi odgovori na pitanja iz upitnika biće pretvoreni u brojeve, odnosno anonimizirani i u statističkom obliku će se dalje obrađivati i objavljivati. Dakle, **napominjem da ću anonimizaciju podataka izvršiti lično ja.** To podrazumeva da statističar neće imati uvid u podatke o ličnosti učenika. Pretvaranje podataka o ličnosti učenika u brojeve i njihovo dalje tretiranje kao takvih, odnosi se i na analizu i interpretaciju rezultata istraživanja, kao posebnu celinu u okviru disertacije. Time će podaci izgubiti oblik u kome su prikupljeni, tj. biće anonimizirani.

Podaci o ličnosti sadržani u upitnicima koje učenici popunjavaju će biti uništeni odmah po anonimizaciji istih, dok će podaci uneti u elektronsku bazu biti čuvani četiri godine (zbog mogućnosti da nakon odbrane doktorske disertacije dođe do kasnijeg objavljivanja priređenog teksta disertacije u vidu monografije), nakon čega će biti izbrisani.

Moram napomenuti da je sa istraživanjem koje nameravam da sprovedem upoznata kancelarija Poverenika za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti, iz koje je potvrđeno da je planirani način prikupljanja, obrade i čuvanja podataka apsolutno u skladu sa *Zakonom o zaštiti podataka o ličnosti*.

U okviru završne celine doktorske disertacije biće dat **predlog preventivnih i interventnih mera i aktivnosti** koje se mogu realizovati u školama obuhvaćenim istraživanjem

u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja, što će imati i odgovarajući **praktični doprinos radu škole na prevenciji nasilja među učenicima**.

Predviđeno je da anketiranje učenika na nivou odeljenja traje po jedan školski čas, dok će podaci o školskom uspehu biti preuzeti iz školske dokumentacije, odnosno dnevnika, na kraju prvog polugodišta školske 2014/2015. godine.

Unapred Vam se zahvaljujem na saradnji.

U Nišu,

Marija Marković,

20.01.2015. godine

Doktorand na odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu

Zaječarska 42, Donja Vrežina 18000 Niš
064/8013351, 064/3824426

UPUTSTVO ZA ODELJENSKE STAREŠINE

Poštovani/a,

U toku je istraživanje u okviru doktorske disertacije pod nazivom „ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKI USPEH UČENIKA“, koje se realizuje u 12 osnovnih škola u Nišu, u kome su kao ispitanici obuhvaćeni učenici VII razreda. Između ostalih, istraživanje se realizuje i u Vašoj školi. Kako je prema *Zakonu o zaštiti podataka o ličnosti* za prikupljanje podataka od učenika ovog uzrasta potrebno dobiti saglasnost njihovih zakonskih zastupnika (roditelja/staratelja), anketiranju učenika prethodi dobijanje saglasnosti zakonskih zastupnika učenika. U tom delu mi je neophodna Vaša pomoć, dok kasnije ispitivanje učenika realizujem sama.

S obzirom na to da je način na koji ću prikupljati i obrađivati podatke u ovom istraživanju prošao postupak prethodne provere radnji obrade od strane Poverenika za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti, prilikom prikupljanja saglasnosti/nesaglasnosti zakonskih zastupnika učenika potrebno je pridržavati se procedure koja je navedena u prijavi podnetoj Povereniku. Ta procedura podrazumeva sledeće:

„Realizaciji istraživanja prethodi dobijanje pisane saglasnosti zakonskog zastupnika učenika koji će putem popunjavanja Upitnika za učenike dati svoje podatke o ličnosti, u skladu sa odredbama članova 10, 15, 17. i 18. ZZPL. Procedura oko dobijanja saglasnosti odvija se na taj način što odeljenski starešina na roditeljskom sastanku informiše zakonske zastupnike učenika o svrsi, suštini istraživanja, kao i o načinu prikupljanja i obrade podataka (dokument pod nazivom *Molba direktoru/ki škole*) i zakonski zastupnici učenika na licu mesta potpisuju dokument pod nazivom *Obrazac saglasnosti zakonskog zastupnika učenika*, kojim daju saglasnost/nesaglasnost da učenici mogu/ne mogu učestvovati u popunjavanju Upitnika. Zakonskim zastupnicima učenika koji nisu prisutni na roditeljskom sastanku preko dece se šalju i istraživaču vraćaju oba navedena dokumenta (dokument pod nazivom *Molba direktoru/ki škole* i dokument pod nazivom *Obrazac saglasnosti zakonskog zastupnika učenika*), uz posredovanje odeljenskih starešina.“

Potrebno je zakonskim zastupnicima učenika naglasiti da označe da li su saglasni ili ne (videti *Obrazac saglasnosti zakonskog zastupnika učenika*), jer ukoliko samo potpišu neće biti jasno da li su dali odobrenje za učešće učenika u istraživanju ili nisu.

Materijal prikupljen na opisani način potrebno je predati Stručnoj službi škole.

Unapred Vam se zahvaljujem na pomoći!

S poštovanjem,
Marija Marković

Doktorand na odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
Zaječarska 42, Donja Vrežina 18000 Niš
064/8013351, 064/3824426

Poštovani/a,

Student sam doktorskih studija na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Molim Vas da odobrite učešće Vašeg deteta u istraživanju koje realizujem u okviru svoje doktorske disertacije pod nazivom „ULOGE U VRŠNJAČKOM NASILJU I ŠKOLSKI USPEH UČENIKA“, koja se radi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu pod mentorstvom prof. dr Vere Spasenović.

U navedenom istraživanju je potrebno prikupiti sledeće podatke o ličnosti učenika. Putem anketiranja će se od učenika tražiti da popunjavajući Upitnik za učenike navedu podatke o ličnosti: svoje ime i prezime, školu i odeljenje, da procene kako se sami najčešće ponašaju kada se nađu u situaciji kada je drugi učenik izložen vršnjačkom nasilju, kao i to da li su sami izloženi takvom ponašanju. To znači da će popunjavanjem upitnika učenici davati podatke ličnosti o sebi.

Upitnik za učenike se sastoji od *skale procene o ulogama u vršnjačkom nasilju* (SP) i *sociometrijskog upitnika* (SS). U okviru *skale procene o ulogama u vršnjačkom nasilju* (SP) učenicima će biti postavljena pitanja vezana za nasilje (koliko često sami započinju nasilje prema drugom učeniku iz odeljenja, kako se najčešće ponašaju u situacijama kada prisustvuju nasilju između drugih učenika iz odeljenja, koliko često se prema njima vršnjaci iz odeljenja nasilno ponašaju), a odgovori iz istih predstavljaju u skladu sa članom 16. *Zakona o zaštiti podataka o ličnosti* naročito osetljive podatke o ličnosti.

Osim navedenih podataka o ličnosti, od škole će biti preuzeti podaci o prosečnoj oceni učenika na kraju prvog polugodišta i ocenama iz pet nastavnih predmeta (srpskog jezika, matematike, geografije, biologije i istorije). Pravni osnov za popunjavanje upitnika od strane učenika jeste pristanak za obradu njegovog zakonskog zastupnika, u skladu sa odredbama članova 10, 15, 17. i 18. *Zakona o zaštiti podataka o ličnosti*, dok je pravni osnov za dobijanje informacija od škole o ocenama učenika, njihovo isključivo korišćenje u naučnoistraživačke svrhe, u skladu sa članom 6. *Zakona o zaštiti podataka o ličnosti*.

Nakon prikupljanja navedenih podataka o ličnosti učenika, ti podaci će biti anonimizirani (tj. biće prebačeni u statistički oblik putem statističkog SPSS programa za obradu podataka i dalje obrađivani kao takvi), dok će upitnici odmah nakon anonimizacije podataka biti uništeni. Anonimizaciju podataka izvršiću lično ja i niko drugi neće imati uvid u podatke o ličnosti učenika, što je posebno važno u slučaju osetljivih podataka o ličnosti učenika u koje spadaju podaci o žrtvama nasilja.

Prikupljene podatke ću lično uneti u bazu podataka kreiranu u statističkom programu SPSS. Podaci o ličnosti sadržani u upitnicima koje učenici popunjavaju će biti uništeni odmah po anonimizaciji istih, dok će anonimizirani podaci uneti u elektronsku bazu biti čuvani četiri godine (zbog mogućnosti da nakon odbrane doktorske disertacije dođe do kasnijeg objavljivanja priređenog teksta disertacije u vidu monografije), nakon čega će biti izbrisani.

Mogućnost korišćenja prikupljenih podataka imaće Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, kao i škola koju učenik pohađa. Navedeni korisnici će moći da koriste samo statistički obrađene podatke o ličnosti učenika koji će prethodno biti anonimizirani.

U skladu sa članom 11. i 18. *Zakona o zaštiti podataka o ličnosti*, saglasnost za prikupljanje podataka o ličnosti učenika se može opozvati. Punovažan opoziv lice može dati pismeno ili usmeno na zapisnik. Obrada podataka o ličnosti učenika nakon opoziva smatraće se nedozvoljenom.

Podaci o ličnosti učenika biće obrađivani isključivo za učenike za koje dobijem saglasnost njihovih zakonskih zastupnika, dok će se obrada podataka o učenicima za koje nemam saglasnost smatrati nedozvoljenim. U slučaju nedozvoljene obrade podataka o ličnosti učenika *Zakonom o zaštiti podataka o ličnosti* predviđena je mogućnost podnošenja žalbe Povereniku za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti.

Podaci o ličnosti učenika dobijeni istraživanjem neće biti dostupni nikom drugom osim istraživaču (tj. meni), a imena i prezima učenika se neće nigde pojavljivati u prikazu rezultata istraživanja.

Napominjem da je sa istraživanjem koje nameravam da sprovedem upoznata kancelarija Poverenika za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti, iz koje je potvrđeno da je planirani način prikupljanja, obrade i čuvanja podataka apsolutno u skladu sa *Zakonom o zaštiti podataka o ličnosti*.

Unapred Vam se zahvaljujem na saradnji.

S poštovanjem,
Marija Marković

Zaječarska 42, Donja Vrežina 18000 Niš

SAGLASNOST ZAKONSKOG ZASTUPNIKA UČENIKA

Upoznat/ta sam sa gore navedenim tekstom i saglasan/na sam / Nisam saglasan/na (označiti odgovarajuću tvrdnju) da dete _____ (ime i prezime deteta) učestvuje u navedenom istraživanju.

(Ime, prezime i potpis zakonskog zastupnika)

Prilog 4

Tabela vezana za opis uzorka istraživanja

Tabela 1. Broj učenika VII razreda po školama

ŠKOLA	ODELJENJA	UČESNICI U ISTRAŽIVANJU	UKUPAN BROJ UČENIKA
OŠ „Učitelj Tasa“	VII 1	17	24
	VII 2	/	24
	VII 3	/	21
	VII 4	14	24
	VII 5	13	23
	VII 6	16	23
	Σ	60	139
OŠ „Sveti Sava“	VII 1	23	26
	VII 2	15	24
	VII 3	18	25
	VII 4	20	23
	VII 5	27	27
	Σ	103	125
OŠ „Vožd Karadorđe“	VII 1	12	20
	VII 2	21	26
	VII 3	18	19
	VII 4	23	24
	Σ	74	89
OŠ „Dušan Radović“	VII 1	/	30
	VII 2	18	26
	VII 3	/	28
	VII 4	20	29
	VII 5	/	29
	VII 6	26	28
	Σ	64	170
OŠ „Ratko Vukićević“	VII 1	16	26
	VII 2	13	23
	VII 3	/	24
	VII 4	18	24
	Σ	47	97
OŠ „Radoje Domanović“	VII 1	20	24
	VII 2	19	19
	VII 3	20	23
	VII 4	22	25
	Σ	81	91
OŠ „Bubanjski heroji“	VII 1	18	23
	VII 2	16	25
	VII 3	20	25
	VII 4	/	13
	Σ	54	86

OŠ „Kralj Petar I“	VII 1	12	20
	VII 2	24	28
	VII 3	12	16
	VII 4	20	24
	VII 5	14	17
	VII 6	/	30
	Σ	82	135
OŠ „Car Konstantin“	VII 1	23	26
	VII 2	18	23
	VII 3	/	32
	VII 4	23	30
	VII 5	14	21
	Σ	78	132
OŠ „Stefan Nemanja“	VII 1	19	26
	VII 2	19	22
	VII 3	24	26
	VII 4	23	26
	VII 5	14	26
	Σ	99	128
OŠ „Kole Rašić“	VII 1	22	22
	VII 2	17	22
	VII 3	18	24
	Σ	57	68
UKUPNO	$\Sigma = 52$	$\Sigma = 799$	$\Sigma = 1260$

BIOGRAFIJA

Marija Marković (devojačko Cvetković) je rođena 04.11.1983. godine u Nišu, gde je završila osnovnu školu sa Vukovom diplomom. Završila je Gimnaziju „9 Maj“ u Nišu sa odličnim uspehom. 2003. godine upisala je Filozofski fakultet u Nišu, SG za pedagogiju. 2007. godine Komisija grada Niša za dodelu stipendija za podsticanje razvoja mladih talenata dodelila joj je stipendiju. Iste godine je od strane Studentske asocijacije Filozofskog fakulteta u Nišu proglašena za najboljeg studenta IV godine Departmana za pedagogiju.

Diplomirala je kao prva iz generacije 21.11.2007. godine, odbranivši diplomski rad sa ocenom 10 i prosečnom ocenom tokom studiranja 9,52 (devet, pedeset i dva). Prosečna ocena koju je ostvarila na osnovnim studijama ujedno predstavlja i najvišu prosečnu ocenu koju je ijedan student ostvario u periodu od osnivanja SG za pedagogiju u Nišu 2000. godine do danas. U toku akademske 2006/2007. godine bila je angažovana kao student demonstrator na studijskom predmetu Didaktika.

U decembru 2007. godine upisala je doktorske studije na Filozofskom fakultetu u Beogradu, na Odeljenju za pedagogiju, čiji je i sada student. U toku akademske 2007/2008. godine do zaposlenja bila je stipendista Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj. Ispite na doktorskim studijama predviđene studijskim programom položila je sa prosečnom odenom 8,56 (osam, pedeset i šest).

U oktobru 2008. godine izabrana je za asistenta za predmete *Školska pedagogija i Predškolska pedagogija*, a 2011. godine je reizabrana za navedene predmete. U dosadašnjem radu osim predmeta za koje je birana držala je časove vežbi i iz predmeta: *Uvod u profesiju, Teorije moralnog vaspitanja, Programi predškolskog vaspitanja, Metodika rada predškolskog pedagoga, Školski sistem, Osnovi socijalne pedagogije i Pedagoški savetodavni rad*.

Saradnik je na projektu *Održivost identiteta Srba i nacionalnih manjina u pograničnim opštinama istočne i jugoistočne Srbije* (179013), koji se izvodi na Univerzitetu u Nišu – Mašinski fakultet, a finansira ga Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj RS.

Do sada je objavila jednu monografiju od nacionalnog značaja, devet članaka u domaćim naučnim časopisima, četiri rada u zbornicima sa naučnih skupova i učestvovala je na više naučnih konferencija.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписана **Марија Марковић**

број уписа: **2П070053**

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

УЛОГЕ У ВРШЊАЧКОМ НАСИЉУ И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 10.09.2015.

Handwritten signature of Marija Markovic in black ink, written over a horizontal line.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Марија Марковић**

Број уписа: **2П070053**

Студијски програм: **Педагогија**

Наслов рада: **УЛОГЕ У ВРШЊАЧКОМ НАСИЉУ И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА**

Ментор: **Проф. др Вера Спасеновић**

Потписана **Марија Марковић**

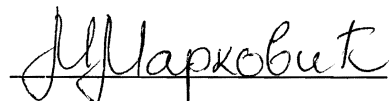
изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 10.09.2015.



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

УЛОГЕ У ВРШЊАЧКОМ НАСИЉУ И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
- 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 10.09.2015.

