

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФАКУЛТЕТ БЕЗБЕДНОСТИ

Адријана Т. Грмуша

ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ КАО БЕЗБЕДНОСНИ РИЗИК У
СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Докторска дисертација

Београд, 2022

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SECURITY STUDIES

Adrijana T. Grmuša

**BULLYING AS SECURITY RISK IN SECONDARY
SCHOOLS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2022

Подаци о ментору и члановима комисије

Ментор:

др Слађана Ђурић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет безбедности

Чланови комисије:

др Зоран Кековић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет безбедности

др Младен Милошевић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Факултет безбедности

др Бранислава Поповић-Ћитић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Датум одбране: _____ 2022. године

ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ КАО БЕЗБЕДНОСНИ РИЗИК У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Сажетак

Полазећи од теорије управљања безбедносним ризицима у организацији, у дисертацији се разматра вршњачко насиље као безбедносни ризик у средњим школама у Србији. Комбиновањем до сада акумулираног знања у вези са феноменом вршњачког насиља и резултата емпиријског истраживања реализованог за потребе дисертације, проверен је експланаторни потенцијал теорије управљања безбедносним ризицима у истраживању вршњачког насиља. Такође, утврђене су сличности и разлике карактеристика вршњачког насиља у средњим школама у Србији у односу на основне школе у Србији, као и школе у иностранству. Проценом организационог и безбедносног контекста средњих школа, као и мера третмана вршњачког насиља, идентификоване су карактеристике школа са вишим ризиком вршњачког насиља и размотрене оне карактеристике које се могу узети као елементи делотворног модела управљања овим безбедносним ризиком. Дисертација се састоји из теоријског и истраживачког дела. У теоријском делу су сумирана теоријска промишљања у вези са карактеристикама вршњачког насиља, школом као друштвеном организацијом, врстама безбедносних ризика у школи и теоријским оквирима за њихово изучавање. Истраживачки део се односи на методолошке поставке и анализу резултата емпиријског истраживања, које је за потребе дисертације реализовано у 19 средњих школа на подручју Београдског статистичког региона. Сходно теоријском полазишту, истраживање је обухватило процену карактеристика вршњачког насиља, организационог и безбедносног контекста школе и постојећег модела третмана. Подаци, који се односе на школску 2019/2020. годину, добијени су анкетаирањем 1526 ученика од II до IV разреда, интервјуисањем 44 члана школског Тима за заштиту, посматрањем школског простора и анализом републичких прописа и нормативних аката школа.

Кључне речи: вршњачко насиље, вршњачко насиље у средњим школама, улоге у вршњачком насиљу, мере превенције и сузбијања вршњачког насиља, безбедносни ризици у организацији, безбедност школе, безбедносни ризици у школи, теорија управљања безбедносним ризицима у организацији.

Научна област: Науке безбедности

Ужа научна област: Студије безбедности

BULLYING AS SECURITY RISK IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract

In line with the main principles of the theory of security risk management in the organization, the dissertation discusses bullying as a security risk in secondary schools in Serbia. The explanatory potential of the theory of security risk management for researching bullying was tested by combining the accumulated knowledge on the bullying phenomenon and the results of empirical research conducted for the purposes of the dissertation. Moreover, similarities and differences of the bullying characteristics in secondary schools in Serbia were determined in comparison with primary schools in Serbia, as well as schools abroad. The assessment of the main characteristics of secondary school organizational and security context, as well as the measures for bullying treatment, enabled identification of both the characteristics of schools with a higher risk of bullying and the characteristics that can be used as elements of an effective model for managing this security risk. The dissertation consists of two parts – theoretical and research. The theoretical part summarizes the theoretical considerations related to the main characteristics of bullying, the school as a social organization, the types of security risks in the school and the theoretical framework for their research. The research part refers to the methodological settings and analysis of the results of the empirical research conducted for the purposes of the dissertation in 19 secondary schools within the Belgrade Statistical Region. Following the main principles of the theory of risk management, the research included an assessment of the characteristics of the bullying, the organizational and security context of the schools and the present bullying treatment model. The research data which refer to the 2019/2020 school year were collected by surveying 1526 students from II to IV grade, interviewing 44 members of the schools' Teams for protection, observing the school facilities and analyzing national regulations and normative acts of the schools.

Key words: bullying, bullying in secondary schools, participant roles in bullying process, bullying prevention and intervention measures, security risks in organizations, school security, security risks in school context, theory of risk management in organizations.

Scientific field: Security Sciences

Scientific subfield: Security studies

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
ТЕОРИЈСКИ ДЕО.....	7
1. ФЕНОМЕН ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	8
1.1. ПОЈАМ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	8
1.1.1. Термилошки проблеми одређења вршњачког насиља.....	8
1.1.2. Појмовно одређење вршњачког насиља.....	9
1.1.3. Облици вршњачког насиља.....	12
1.1.4. Улоге ученика у вршњачком насиљу.....	15
1.2. КАРАКТЕРИСТИКЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	18
1.2.1. Распрострањеност вршњачког насиља.....	18
1.2.2. Учесталост вршњачког насиља.....	22
1.2.3. Место и време најчешће изложености вршњачког насиља.....	22
1.2.4. Реакције ученика на вршњачко насиље.....	23
1.2.5. Последице вршњачког насиља.....	24
1.3. ТРЕТМАН ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	26
1.3.1. Мере третмана вршњачког насиља.....	26
1.3.2. Стратегије и програми третмана вршњачког насиља.....	31
1.3.3. Улога наставника у третману вршњачког насиља.....	33
1.3.4. Сарадња школе са друштвеним окружењем у третману вршњачког насиља.....	35
1.3.5. Модел третмана вршњачког насиља у Србији.....	39
2. ШКОЛА КАО ДРУШТВЕНА ОРГАНИЗАЦИЈА.....	47
2.1. ПОЈАМ И КАРАКТЕРИСТИКЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ.....	47
2.2. КОНСТИТУТИВНИ ЕЛЕМЕНТИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ.....	48
2.2.1. Чланство.....	48
2.2.2. Циљеви.....	48
2.2.3. Материјални ресурси.....	50
2.2.4. Организациона структура.....	51
2.2.5. Процеси.....	53
2.3. ДИМЕНЗИЈЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ.....	54
2.3.1. Формализација.....	54
2.3.2. Подела рада.....	54
2.3.3. Окружење.....	57
2.3.4. Организациона култура.....	58
3. БЕЗБЕДНОСНИ РИЗИЦИ У ШКОЛИ.....	61
3.1. ПОЈАМ РИЗИКА И БЕЗБЕДНОСНИХ РИЗИКА У ОРГАНИЗАЦИЈИ.....	61
3.1.1. Појам и врсте безбедносних ризика у школи.....	62
3.2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ БЕЗБЕДНОСНИМ РИЗИЦИМА У ШКОЛИ.....	63
3.2.1. Теорија сломљених прозора.....	64
3.2.2. Теорија нулте толеранције.....	65
3.2.3. Теорија управљања безбедносним ризицима у организацији.....	66
ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО.....	72
4. ПРЕДМЕТ, ВАРИЈАБЛЕ, ЦИЉЕВИ И ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА.....	73
5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	76
5.1. Тип истраживања.....	76
5.2. Просторни и временски оквир истраживања.....	76
5.3. Извори података и структура узорка.....	78
5.4. Методи и инструменти за прикупљање података.....	79
5.4.1. Анкета.....	80
5.4.2. Посматрање.....	84
5.4.3. Секундарна анализа података.....	85
5.4.4. Интервју.....	86
5.5. Технике обраде података.....	87
6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	89

6.1. ПРОЦЕНА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА КАО БЕЗБЕДНОСНОГ РИЗИКА.....	89
6.1.1. <i>Распрострањеност вршњачког насиља.....</i>	90
6.1.2. <i>Дистрибуција улога у вршњачком насиљу.....</i>	91
6.1.3. <i>Карактеристике насилника.....</i>	92
6.1.4. <i>Место и време изложености вршњачком насиљу.....</i>	93
6.1.5. <i>Начин реаговања ученика на вршњачко насиље.....</i>	94
6.1.6. <i>Начин реаговања запослених у школи на вршњачко насиље.....</i>	95
6.1.7. <i>Интензитет вршњачког насиља.....</i>	96
6.2. ПРОЦЕНА БЕЗБЕДНОСНОГ КОНТЕКСТА ШКОЛЕ.....	96
6.2.1. <i>Физичко-технички безбедносни контекст школе.....</i>	96
6.2.2. <i>Социјално-психолошки безбедносни контекст школе.....</i>	104
6.2.3. <i>Допринос елемената безбедносног контекста школе објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља.....</i>	110
6.3. ПРОЦЕНА ТРЕТМАНА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	113
6.3.1. <i>Физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља.....</i>	113
6.3.2. <i>Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем.....</i>	117
6.3.3. <i>Информисање ученика о феномену вршњачког насиља.....</i>	118
6.3.4. <i>Функционисање система за заштиту од насиља у школи.....</i>	119
6.3.5. <i>Сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља.....</i>	124
6.3.6. <i>Закључци о општој улози школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља.....</i>	126
7. ДИСКУСИЈА.....	128
7.1. ПРОЦЕНА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА КАО БЕЗБЕДНОСНОГ РИЗИКА У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА.....	128
7.1.1. <i>Распрострањеност вршњачког насиља и дистрибуција улога у вршњачком насиљу.....</i>	128
7.1.2. <i>Карактеристике насилника према узрасту, полу и бројности.....</i>	129
7.1.3. <i>Најчешће место и време изложености вршњачком насиљу.....</i>	130
7.1.4. <i>Начин реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу.....</i>	130
7.1.5. <i>Начин реаговања ученика који су били посматрачи вршњачког насиља.....</i>	130
7.1.6. <i>Делотворност обраћања за помоћ запосленима у школи у случају изложености вршњачком насиљу.....</i>	131
7.1.7. <i>Интензитет вршњачког насиља.....</i>	132
7.2. ПРОЦЕНА БЕЗБЕДНОСНОГ КОНТЕКСТА И ЊЕГОВЕ ВЕЗЕ СА СТЕПЕНОМ РАСПРОСТРАЊЕНОСТИ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	132
7.2.1. <i>Процена адекватности индикатора физичко-техничког безбедносног контекста.....</i>	132
7.2.2. <i>Процена социјално-психолошког безбедносног контекста.....</i>	134
7.2.3. <i>Веза између безбедносног контекста и степена распрострањености вршњачког насиља.....</i>	135
7.3. ПРОЦЕНА ТРЕТМАНА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ШКОЛАМА СА НИСКИМ И ВИСОКИМ СТЕПЕНОМ РАСПРОСТРАЊЕНОСТИ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	135
7.3.1. <i>Физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља.....</i>	135
7.3.2. <i>Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем.....</i>	136
7.3.3. <i>Информисање ученика о феномену вршњачког насиља.....</i>	136
7.3.4. <i>Функционисање система за заштиту од насиља.....</i>	137
7.3.5. <i>Сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља.....</i>	138
7.3.6. <i>Закључци о општој улози школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља.....</i>	139
ЗАКЉУЧАК.....	140
ЛИТЕРАТУРА.....	147
ПРИЛОЗИ.....	164
Прилог 1: Упитник за ученике средњих школа о вршњачком насиљу.....	164
Прилог 2: Протокол процене физичко-техничког аспекта безбедности школе.....	171
Прилог 3: Водич за разговор са члановима тима за заштиту.....	173
БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА.....	176

Попис табела, графикона и дијаграма

Табела 1. Стратификација узорка	77
Табела 2. Популација	77
Табела 3. Узорак школа	77
Табела 4. Поузданост скале Ставови о одобравању насилног понашања	82
Табела 5. Поузданост скале Однос међу ученицима	83
Табела 6. Поузданост скале Однос између ученика и наставника	83
Табела 7. Прикупљени нормативни акти школе	85
Табела 8. Изложеност вршњачком насиљу према полу	90
Табела 9. Изложеност вршњачком насиљу према разреду	90
Табела 10. Испољавање вршњачког насиља према полу	91
Табела 11. Категорија улога ученика у вршњачком насиљу	91
Табела 12. Улоге ученика у вршњачком насиљу према полу и разреду	92
Табела 13. Разред насилника према полу жртава	92
Табела 14. Пол насилника према полу жртава	93
Табела 15. Реакције ученика у случајевима када су посматрачи вршњачког насиља према полу	95
Табела 16. Близина статичних извора опасности, дескриптивни показатељи на узорку	98
Табела 17. Систем видео-надзора, дескриптивни показатељи на узорку	98
Табела 18. Детекција провала, дескриптивни показатељи на узорку	99
Табела 19. Хигијенски услови, дескриптивни показатељи на узорку	99
Табела 20. Санитарни услови, дескриптивни показатељи на узорку	100
Табела 21. Употреба физичких препрека у заштити школског простора, дескриптивни показатељи на узорку	100
Табела 22. Кадровски капацитети, дескриптивни показатељи на узорку	101
Табела 23. Контрола уласка и изласка, дескриптивни показатељи на узорку	102
Табела 24. Коефицијенти корелације између скорова индикатора физичко-техничког безбедносног контекста	103
Табела 25. Разлике између школа према елементима физичко-техничког безбедносног контекста	104
Табела 26. Перцепција нивоа безбедности у школи према улози у вршњачком насиљу	105
Табела 27. Дескриптивне мере скале Ставови о одобравању насилног понашања	105
Табела 28. Дескриптивне мере скале Однос између ученика и наставника	106
Табела 29. Дескриптивне мере скале Однос међу ученицима	107
Табела 30. Тестирање нормалности расподеле скорова скала	107
Табела 31. Разлике скорова на скалама према улогама у вршњачком насиљу	108
Табела 32. <i>Post-hoc</i> тестирање разлика на скоровима скале Ставови о одобравању насилног понашања	108
Табела 33. <i>Post-hoc</i> тестирање разлика на скоровима скале Однос између ученика и наставника	108
Табела 34. <i>Post-hoc</i> тестирање разлика на скоровима скале Однос међу ученицима	109
Табела 35. Разлике између школа према елементима социјално-психолошког безбедносног контекста 1	109
Табела 36. Разлике између школа према елементима социјално-психолошког безбедносног контекста 2	110
Табела 37. Униваријантна анализа везе између степена распрострањености вршњачког насиља и елемената безбедносног контекста школе	110
Табела 38. Модел 1 вишеструке линеарне регресије	111

Табела 39. Сумарна оцена регресионог Модела 1	111
Табела 40. Модел 2 вишеструке линеарне регресије	112
Табела 41. Сумарна оцена регресионог Модела 2	112
Табела 42. Дежурство наставника – теме, категорије и кодови	114
Табела 43. Ангажовање школског полицајца – теме, категорије и кодови	115
Табела 44. Видео-надзор – теме, категорије и кодови	117
Табела 45. Стручно усавршавање запослених – теме, категорије и кодови	118
Табела 46. Школска правила– теме, категорије и кодови	119
Табела 47. Функционисање Тима - теме, категорије и кодови	120
Табела 48. Израда и примена Програма – теме, категорије и кодови	122
Табела 49. Општа улога школе - теме, категорије и кодови	126
Графикон 1. Модел интервенције у случајевма вршњачког насиља у школама у Србији	44
Графикон 2. Организациона шема школе у Србији	53
Дијаграм 1. Дистрибуције вредности просечних скорова индикатора	102
Дијаграм 2. П-П дијаграм регресионих стандардизованих резидуала у Моделу 2	112

УВОД

Један од основних предуслова остваривања васпитних и образовних функција школе је њена безбедност. Безбедност школе је комплексан феномен који се најчешће дефинише као стање заштићености школе од свих безбедносних ризика, односно као одсуство опасности од угрожавања живота и здравља људи у школи и оштећења или уништења њене имовине. Један од најчешћих безбедносних ризика са којима се суочавају школе у савременом друштву је насиље, које може да се испољава у разним облицима. У школи насилно могу да се понашају и ученици и запослени, с тим што је насиље међу ученицима неупоредиво чешћа појава. Светска здравствена организација из године у годину износи забрињавајуће податке да насиље представља водећи узрок смрти и физичких повреда међу младима. Велики број случајева насиља се догађа управо на оном месту на коме би млади требало да буду заштићени и посвећени правилном развоју својих психо-физичких способности, а то је школа. Учешће у криминалним ганговима који неретко нове чланове регрутују из школских клубова, унапред договорени обрачуни чланова супротстављених гангова или навијачких група, масовне пучњаве у школи и њеном непосредном окружењу, жестоки физички обрачуни између ученика, из само њима знаних и разумљивих разлога, али често и без разлога, као вид бунта или жеље да се копира образац уочен код неких категорија одраслих, као и напади на наставнике због лоших оцена, представљају оне највидљивије и најбруталније облике испољавања насиља у школској средини. Поред њих постоје и они мање видљиви и суптилнији облици, попут вређања, прогањања или уцењивања, који не остављају телесне ожиге, већ дуготрајне психичке трауме. Извештаји о насиљу у школама све чешће заузимају насловне стране штампаних медија и ударне вести електронских, а снимци насилних сцена се муњевитом брзином прослеђују на популарним друштвеним мрежама. Насиље у школама све више постаје тема државних органа надлежних за безбедност, а владе и парламенти разматрају посебна законска решења и увођење мера којима се насиље у школама ставља у ранг озбиљних безбедносних проблема у држави. У оквиру академске заједнице увећава се број радова у којима се разматрају узроци насиља у школама, описују његове особине и тражи делотворно решење за његову превенцију и сузбијање. Пракса коју бележе средства информисања, као и налази емпиријских истраживања реализованих у оквиру академске заједнице, указују да школе у савременом друштву представљају веома небезбедно место, како за ученике, тако и за запослене. Притом, насиље у школама није само проблем неких далеких земаља, већ се дешава и у Србији. Такорећи у комшилуку, у школи која се налази само неколико улица далеко, може се чути за нападе на наставнике, учестале туче између ученика, уговорене обрачунае и сл. Размре проблема насиља у школи су постале толике да је држава Србија морала већ првих година новог миленијума да покрене опсежне пројекте, као што су *Школски полицајац* и *Школа без насиља*, чија реализација, са увећаним ангажманом људи и средстава, траје и данас.

Посебан облик насиља међу ученицима у школи, који због своје распрострањености, дуготрајности и негативних последица, хронично поткопава саме темеље школе као образовно-васпитне институције, јесте вршњачко насиље. Дуго занемаривано због поистовећивања са дечијим несташлуцима или пратећом појавом пубертета, вршњачко насиље је израсло у безбедносни проблем који у појединим школама доводи у питање елементарно функционисање школских активности. Дечији несташлуци, задиркивања, свађе, кошкања, па чак и понека туча међу ђацима, присутни су у школама као саставни део одрастања. Међутим, оно што суштински разликује вршњачко насиље од наведених облика понашања јесте намера да се нанесе повреда или штета слабијем од себе и да то наношење буде континуирано, често са ставом да је жртва насиља сама заслужила такав третман или да је за њега одговорна. Процес социјализације, чији је школа неодвојиви део, подразумева усвајање система вредности у којима човек учи да превазиђе урођени егоизам, тако често и

отворено манифестован у детињству, да стекне самоконтролу и свест да поред њега постоје и други чланови заједнице, чије би потребе и достојанство требало уважавати. Боравак са вршњацима у окружењу које поставља одређене задатке и дефинише права и обавезе, а под надзором и вођством одраслих тј. наставника као узора, има за циљ да једно дете усмерава у процесу одрастања и усвајања, не само градива из одређених предмета, већ и моралних начела и вредности које људски род суштински одвајају од животињског. Поред породице, школа је најзначајније место процеса социјализације, и ако на том месту темељне цивилизацијске вредности не могу да буду пренете на нови нараштај, такво друштво је неминовно осуђено на пропаст. Свођење другог људског бића, са којим се дели заједнички простор као што су учионица или школско двориште, и са којим се дели заједничко време одрастања, на пуки објекат који заслужује да буде изложен насиљу само зато што је слабији, представља урушавање темељних моралних вредности на којима здраво друштво почива. Данас је то, друго, слабије биће вршњак из разреда, а сутра то може да буде супружник, комшија, туђе или чак сопствено дете, припадник другог или сопственог народа, било ко са ким се дели заједнички простор и време. Оно што у школи почиње као насиље према вршњацима, у одраслом добу се претвара у насиље према било ком другом, при чему уопште није важно ко ће бити објекат насиља, а важно је само да је тај објекат перципиран као слабији и да је насиље могуће понављати. Такво понашање према другом деградира човека на ниво животиње која задовољава само своје нагоне, а друштво претвара у џунглу, у којој уместо људског достојанства, темељна вредноста постаје тренутни хир јачег.

С обзиром на разарајуће дугорочне последице које вршњачко насиље производи, овај друштвени феномен се сагледава из аспеката разнородних научних дисциплина, од психологије и социологије до криминологије, при чему свака од њих из свог угла покушава да допринесе проналажењу узрока, анализи последица и постављању основе за практично решавање овог комплексног проблема. У корпусу научних дисциплина које све чешће за предмет проучавања узимају вршњачко насиље, налазе се и студије безбедности, које вршњачко насиље разматрају као безбедносни ризик који угрожава живот и психо-физичко здравље ученика и дугорочно нарушава неопходни амбијент за остварење образовно-васпитних циљева школе. Истраживање вршњачког насиља као безбедносног ризика вишеструко доприноси унапређивању безбедности школе као основном предуслову да би њене образовне и васпитне функције уопште могле да се остварују. Само безбедна школа, школа у којој је насиље сведено на најмању могућу меру, може да буде место на коме ће стасавати нове генерације способне да правилно користе интелектуалне и физичке потенцијале који људима стоје на располагању у циљу изградње друштва у коме су потребе и достојанство других подједнако важни као и сопствени. С обзиром да се вршњачко насиље, између осталог, схвата као безбедносни ризик, постоји основана претпоставка да је могуће њиме и управљати сходно поставкама теорије управљања безбедносним ризицима у организацији. У основи ове теорије је став да разумевање природе безбедносног ризика, као и организационог и безбедносног контекста организације у којој се он испољава, представља кључни фактор за одабир и примену делотворних мера усмерених ка умањењу вероватноће његовог наступања и негативних последица које може да изазове.

Схватајући значај феномена вршњачког насиља, као и озбиљност коју представља његова распрострањеност, у овом раду се разматрају природа вршњачког насиља као безбедносног ризика и могућности да се њиме управља у средњим школама као друштвеним организацијама. Средње школе су као предмет изабране из више разлога. У досадашњем истраживању вршњачког насиља, дугом преко четири деценије, више пажње је посвећено основним школама него средњим, с тим што је та разлика израженија у Србији него у иностранству. Опредељење за истраживање вршњачког насиља у средњим школама засновано је управо на потреби да се те разлике смање, и да се добије потпунија слика с обзиром да ни школовање, али ни вршњачко насиље, не престају са завршетком основне

школе. Напротив, у средњој школи, вршњачко насиље добија нови садржај, имајући у виду буран период адолесценције, праћен интензивним физичким, емоционалним и интелектуалним променама које се манифестују у свим сферама живота младог човека. С тим у вези неопходно је разумети да ли се насилни обрасци понашања, испољени у основној школи, настављају или постоје извесне промене и шта их проузрокује, и колико улазак у свет одраслих, са правима о обавезама које су значајно веће од оних у основној школи, доприноси изградњи става код младог човека да би требало да третира друге онако како би желео да други третирају њега. Имајући у виду комплексност феномена вршњачког насиља, као и ограничене могућности да се у оквирима рада овог типа тај феноменом истражи у односу на средње школе генерално, фокус овог рада је на средњим школама образовно-васпитног система Србије.

Разлози за избор средњих школа произвели су потребу да овај рад, поред резултата досадашњих истраживања вршњачког насиља, укључи и ново емпиријско истраживање, реализовано у средњим школама у Србији. Синергијом теоријског промишљања досадашњег фонда знања и резултата новог истраживања гради се научни допринос овог рада за продубљивање и проширивање фонда научног сазнања о феномену вршњачког насиља, његовим узроцима, обележјима и последицама, као и начину смањења његове распрострањености и уклањању узрока које до њега доводе. Очекивани научни допринос се огледа у три аспекта. Први аспект представља могућност провере експланаторног потенцијала теорије управљања безбедносним ризицима у организацијама у истраживању вршњачког насиља. Према овој теорији, вршњачко насиље представља безбедносни ризик, са којим се школе, као друштвене организације, суочавају тако што улазе у процес управљања ризиком. У недостатку јединствене дефиниције и модела истраживања вршњачког насиља, ова теорија омогућава да се, поређењем организационог и безбедносног контекста школа, карактеристика вршњачког насиља и мера за његову превенцију и сузбијање, пореде резултати настали у свеобухватним и парцијалним истраживањима реализованим у различито време, у различитим државама, коришћењем различитих теоријско-методолошких оквира и истраживачких традиција. Такође, теорија омогућава акумулацију знања о сваком аспекту безбедности школе који може допринети смањењу распрострањености вршњачког насиља. У том смислу, теорија носи и одређени практични потенцијал, с обзиром да је на основу акумулираног знања могуће развити моделе са конкретним мерама превенције и сузбијања вршњачког насиља, који би били прилагођени потребама сваке појединачне школе, али и образовно-васпитног система у целини. Други аспект научног доприноса се односи на проверу да ли се постојећа сазнања и закључци у вези са вршњачким насиљем, који су засновани на резултатима истраживања реализованих у школама у иностранству, могу применити и на средње школе у Србији, и које су њихове специфичности с тим у вези. Са новим подацима, прикупљеним у емпиријском истраживању, овај рад омогућава увид у садашње стање и тенденције развоја феномена вршњачког насиља у средњим школама у Србији. Компарацијом резултата, добијених истраживањем школа у Србији, са постојећим увидима и налазима, могуће је донети закључке о сличностима карактеристика феномена вршњачког насиља у школама у Србији и другим државама, али и њиховим специфичностима, што је од кључног значаја за креирање делотворних стратегија превенције и сузбијања вршњачког насиља. Трећи аспект научног доприноса се односи на утврђивање сличности и разлика у погледу карактеристика феномена вршњачког насиља између основних и средњих школа у Србији. Имајући у виду да је до сада вршњачко насиље у Србији систематски истраживано само у основним школама, неопходно је установити које су карактеристике овог феномена заједничке за основне и средње школе, а у којим се аспектима средње школе разликују.

Поред научног доприноса, од овог рада се очекују и друштвени, који се огледа у академском учешћу у постављању основе за шири друштвени одговор на проблем вршњачког насиља у Србији. Сходно томе, друштвени допринос се огледа у два аспекта. Први се односи на утврђивање степена ризика од појаве вршњачког насиља у средњим школама и идентификовање карактеристика које имају школе са вишим ризиком. Други аспект подразумева проверу да ли је вршњачким насиљем као безбедносним ризиком у средњим школама могуће управљати применом модела третмана који се тренутно примењује у оквиру образовно-васпитног система Србије. У том погледу разматра се делотворност мера за превенцију и сузбијање вршњачког насиља, а посебно проблеми са којима се школе суочавају у њиховој примени.

Имајући у виду главно опредељење и очекивани научни и друштвени допринос, овај рад се састоји из два дела – теоријског и истраживачког. У оквиру теоријског дела, на основу богате грађе научних и стручних часописа, зборника и монографија, анализирају се три кључна појма овог рада. Први појам је феномен вршњачког насиља, сагледан из три аспекта. Први аспект се односи на само одређење појма вршњачког насиља, што пре свега подразумева термилошке проблеме његовог одређења оличене у покушајима теоретичара да пронађу одговарајућу реч којом би ову појаву назвали, као и проблеме у дефинисању конкретних показатеља према којима би одређено понашање могло да се окарактерише као вршњачко насиље. У склопу овог аспекта сагледавања појма вршњачког насиља, важно место имају опис и класификација његових облика, као и карактеристика ученика који су укључени у насилну вршњачку интеракцију. Разматрање испољавања представља други аспект сагледавања вршњачког насиља, и подразумева анализу до сада прикупљене истраживачке грађе у вези са распрострањеношћу, учесталосту, местом и временом најчешћег испољавања вршњачког насиља, као и начином на који ученици на њега реагују и најзначајнијим последицама вршњачког насиља по психо-физички развој ученика и образовно-васпитне циљеве школе. Трећи аспект подразумева анализу неопходних елемената делотворног третмана вршњачког насиља, што укључује физичко-техничке и социјално-психолошке мере, стратегије и програме, улогу наставника и значај сарадње школе са родитељима, полицијом, локалном самоуправом и центрима за социјални рад. У оквиру овог аспекта налази се и приказ главних одлика модела третмана вршњачког насиља који је развијен у Србији, а чија делотворност је проверавана у склопу емпиријског истраживања.

Школа као друштвена организација је други кључни појам овог рада. Фокус анализе овог појма су карактеристике школе као примера друштвених организација које су дефинисане као сложени и циљно усмерени социјални системи са уређеном структуром. У том смислу, на примеру школе, анализирају се конститутивни елементи организације – чланство, циљеви, материјални ресурси, организациона структура и процеси, као и њене структурне и контекстуалне димензије. С обзиром да се рад односи на средње школе, у склопу анализе овог појма су истакнуте кључне специфичности овог типа школа генерално, али и у оквирима образовно-васпитног система Србије.

С обзиром да је школа друштвена организација чију безбедност, између осталог, угрожава вршњачко насиље, постојала је потреба за анализом безбедносних ризика у организацији, који представљају трећи кључни појам овог рада. С тим у вези, фокус анализе је на појму и врстама безбедносних ризика у школи и теоријским оквирима за њихово изучавање.

Сваком од ова три кључна појма посвећено је по једно поглавље теоријског дела. Након разматрања академске грађе у оквиру посебних сегмената, чији садржај прати аспекте сагледавања ових појмова, на крају сваког поглавља су изнети главни закључци разматрања.

Изнети закључци представљају основу за дефинисање предмета, циљева и истраживачких питања емпиријског истраживања које је реализовано за потребе овог рада.

Полазећи од теорије управљања безбедносним ризицима у организацији, и ослањајући се на синтезу теоријских разматрања о вршњачком насиљу, предмет истраживања обухвата три фазе управљања вршњачким насиљем као безбедносним ризиком у средњој школи као друштвеној организацији. Прва фаза подразумева процену безбедносног контекста средње школе који обухвата физичко-технички и социјално-психолошки контекст. Физичко-технички безбедносни контекст се разматра кроз географско-урбанистички положај школе и систем физичког обезбеђења школе са његовим физичко-техничким и кадровским капацитетима, као и безбедносним процедурама. Социјално-психолошки безбедносни контекст се разматра кроз квалитет међуљудских односа у школи, ставове ученика о одобравању насилног понашања и перцепцију ученика о нивоу безбедности школе. Друга фаза подразумева процену природе и интензитета вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњој школи. Природа вршњачког насиља се односи на карактеристике самог феномена, а интензитет на степен његове распрострањености у школи. Трећа фаза подразумева процену третмана вршњачког насиља у средњој школи, а обухвата процену садржаја и начина примене мера превенције и сузбијања вршњачког насиља које су дефинисане у оквиру образовно-васпитног система Србије.

У складу са теоријским поставкама и дефинисаним предметом, а имајући у виду очекивани научни и друштвени допринос, истраживање има двоструки циљ. С једне стране, циљ истраживања је научна дескрипција и експликација природе и интензитета вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњим школама. Постизање овог циља је непосредно повезано са другим и трећим аспектом научног доприноса, с обзиром да резултати у вези са природом и интензитетом вршњачког насиља представљају основу за компарацију основних и средњих школа у Србији, као и компарацију са школама у иностранству. С друге стране, циљ овог рада подразумева научну дескрипцију и експликацију сличности и разлика између школа са ниским и високим степеном распрострањености вршњачког насиља у погледу безбедносног контекста и начина на који се вршњачким насиљем управља применом мера третмана који је дефинисан у оквиру образовно-васпитног система Србије. Овај циљ је непосредно повезан са очекиваним друштвеним доприносом рада. Утврђивање степена ризика од појаве вршњачког насиља у средњим школама, као и идентификовање карактеристика које имају школе са вишим ризиком зависе од резултата који се односе на безбедносни контекст, док се провера могућности управљања вршњачким насиљем као безбедносним ризиком врши на основу резултата у вези са проценом третмана. Оба постављена циља заједнички омогућавају остварење првог аспекта научног доприноса, а то је провера експланаторног потенцијала теорије управљања безбедносним ризицима у организацијама у истраживању феномена вршњачког насиља.

Сходно наведеном, истраживање је усмерено на давање одговора на три истраживачка питања. Прво гласи: *Које су карактеристике феномена вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњим школама?* Ово питање се односи на процену вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњој школи. Друго гласи: *Каква је веза између безбедносног контекста средњих школа и степена распрострањености вршњачког насиља?* Ово питање се односи на процену физичко-техничког и социјално-психолошког безбедносног контекста средње школе. Треће гласи: *Које су карактеристике третмана вршњачког насиља у школама са ниским и високим степеном вршњачког насиља?* Ово питање се односи на процену третмана вршњачког насиља и утврђивање разлика у примени мера превенције и сузбијања вршњачког насиља између школа са високим и ниским степеном распрострањености вршњачког насиља.

У истраживачком делу рада су, према дефинисаном предмету, циљевима и истраживачким питањима, у постављеним методолошким оквирима, представљени резултати емпиријског истраживања, реализованог у 19 средњих стручних школа и гимназија у оквиру образовно-васпитног система Србије, које се налазе у градским и приградским насељима на подручју Београдског статистичког региона. Резултати истраживања се односе на школску 2019/2020. годину, а подаци су добијени применом анкете на узорку од 1526 ученика од II до IV разреда, применом интервјуа на узорку од 44 члана школског Тима за заштиту, посматрањем школског простора и секундарном анализом републичких прописа и нормативних аката школа.

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ФЕНОМЕН ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА

Разматрање вршњачког насиља у овом поглављу ће започети представљањем термилошких недоумица у вези са овим феноменом. Након тога ће пажња бити посвећена појмовном одређењу вршњачког насиља из угла више аутора, са фокусом на анализу кључних елемената који се могу издвојити из различитих дефиниција. С тим у вези, биће представљена класификација облика вршњачког насиља, као и карактеристике ученика који су укључени у насилну вршњачку интеракцију. Централно место у овом делу ће заузети испољавање вршњачког насиља, при чему ће фокус бити на анализи резултата досадашњих истраживања из ове области који се односе на распрострањеност, учесталост, место и време испољавања, реакције ученика, као и најзначајније последице вршњачког насиља. На крају ће бити представљене најчешће мере и стратегије које се предузимају у циљу превенције и сузбијања вршњачког насиља, уз разматрање значаја који на том пољу имају наставници и сарадња школе са окружењем.

1.1. Појам вршњачког насиља

Тематизацију вршњачког насиља је крајем XIX века покренуо Фредерик Бурк (*Frederic Burk*), објавивши чланак *Teasing and bullying* у америчком научном часопису *The Pedagogical Seminary* (Burk, 1897, према Smith & Sharp, 1994). Међутим, систематских истраживања о вршњачком насиљу није било све до 1978. године, када је Дан Олвеус (*Dan Olweus*), истраживач норвешког Истраживачког центра за унапређење здравља (*Research Center for Health Promotion*) при Универзитету у Бергену, објавио књигу *Агресија у школама* (Olweus, 1978). Током 1983. године, у Норвешкој је реализовано прво опсежно истраживање вршњачког насиља у основним и средњим школама, а повод је био случај самоубиства тројице ученика, старости од 10 до 14 година, што је вероватно било изазвано насилништвом других ученика (Olweus, 1993:13). Догађаји у Норвешкој су подстакли интересовање за истраживање вршњачког насиља у другим европским и ваневропским земљама крајем 1980-их и током 1990-их година (Smith & Sharp, 1994; Salmivalli, Legerspetz, Björkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996; Smith & Brain, 2000). Основу за та истраживања поставио је Олвеус, који је дефинисао вршњачко насиље и инструменте за његово истраживање (Olweus, 1993:9, Olweus: 2007:4).

1.1.1. Термилошки проблеми одређења вршњачког насиља

За феномен вршњачког насиља је у пионирским истраживањима коришћен термин *мобинг* (*mobbing*) и односио се на случајеве када група деце узнемирава и угњетава исту жртву током дужег времена (Olweus, 1978; Olweus, 1991; Salmivalli, 2010:113). Како етолог Анатоли Пикас (Pikas, 1989, према Попадић, 2009:26) прецизира, *mobbing* је реч која се односи на насиље групе према појединцу. У том значењу је употребљена када је преводилац књиге Конрада Лоренца *О агресиивности* са немачког на шведски језик, за изразе *ausstiessen* и *die soziale Verteidigungsreaktion*, којима је Лоренц описао случајеве када група животиња нападне уљеза или једног свог припадника, употребио енглеску реч *mobbing*. Након тога, шведски хирург Хајнеман је почео да користи термин *mobbing*, описујући људско понашање да означи групно насиље, провибитно у контексту ране дискриминације, а касније и да опише колективну агресију деце, која се у социјалној психологији понекад означава енглеским термином *mobs* (руља, разјарена гомила) (Boswell, 2016:8). Као пример мобинга Хајнеман наводи ситуацију када читаво одељење или већина ученика истог одељења напада једног ученика (Heinemann, 1972, према Salmivalli, 2010:113).

Када је психолог Дан Олвеус започео истраживање феномена вршњачког насиља, он је у првим радовима такође користио термин *mobbing* (Olweus, 1978; Olweus, 1991). Међутим,

касније у употребу улази реч коју и Пикас (Pikas, 1989, према Попадић, 2009:26) препоручује, а то је *булинг* (*bullying*). У својим каснијим радовима и Олвеус користи овај термин и заслужан је за његову широку употребу. Олвеус је приметио да се *мобинг*, за разлику од вршњачког насиља, фокусира на групу насупрот појединцима, приписује одговорност за насиље жртви, и истиче спонтане ситуације насупрот организованијем облику агресије која се дешава током времена (Boswell, 2016:9).

У литератури на енглеском језику, чији су аутори из Велике Британије, али и из Немачке и скандинавских држава, одомаћен је термин *bullying*, и он означава агресију јачег према слабијем, при чему насилник и жртва могу бити појединац и група (Попадић, 2009:26). У САД и Аустралији, подједнако се користе термини *bullying* и *harrasment* (малтретирање), чиме се ограничава опсег проблема вршњачког насиља (Rigby, 2007:21). Ригби сматра (Rigby, 2007:21) да се *harrasment* односи на сексуално узнемиравање, које представља само један од појавних облика вршњачког насиља. Поред тога, иако насилно понашање, које се означава термином *harrasment*, може бити веома штетно по својим последицама, тај термин се често користи за описивање и мање насилног понашања од вршњачког насиља (Rigby, 2007:21).

Домаћу литературу такође одликују термилошке дилеме, које су резултат потешкоћа које проистичу како из различитих превода термина *bullying* из стране литературе, тако и коришћења термина *вршњачко насиље* као синонима за термине *агресија* и *насиље*. Наиме, у српском језику не постоји реч чије се значење у потпуности подудара са значењем речи *bullying* (Попадић, 2009:26). У Олвеусовој књизи *Bullying at School: What we know and what we can do*, која је преведена у Хрватској, термин *bullying* се преводи као *силеџијство*, *злостављање*, *малтретирање* и *насиље* (Olweus, 1993). Попадић наводи да би најадекватнија реч која би одговарала садржају појма *bullying* била *кињење*, али није уобичајена у стручној литератури пошто би звучала рогобатно (Попадић, 2009:26). Поред тога, термин *bullying* се у домаћој литератури често користи када се говори о вршњачком насиљу или насиљу у школама (Попадић, 2009:25).

Као последица непостојања еквивалентне речи јавља се конфузија у разумевању значења самог појма вршњачког насиља, и у највећој мери се рефлектује на истраживачку праксу када се од испитаника захтева да дају своје процене и самопроцене о вршњачком насиљу. Попадић (Попадић, 2009:27) сматра да овај проблем може да се реши на два начина – или увођењем те речи *булинг* у употребу (као што је случај са речју *мобинг* у српском језику) или дескриптивно. Наиме, у језицима у којима та реч постоји, неопходно је експлицитно значење. У језицима у којима та реч не постоји, решење је да се реч уведе заједно са упутством за употребу или да се узме нека домаћа реч која има шире значење, а да се онда прецизнијим описом то значење сузи на жељени обим (Попадић, 2009:27).

Имајући у виду термилошке проблеме одређења вршњачког насиља, важно је напоменути да ће се за потребе овог рада термин *вршњачко насиље* користити када се разматра термин који се у енглеском језику означава као *bullying*.

1.1.2. Појмовно одређење вршњачког насиља

Иако постоји велико залагање многобројних истраживача да се расветли сложеност овог феномена и да се што прецизније концептуализује, теоријско одређење вршњачког насиља се намеће као изазов и сложен процес пред истраживаче из области друштвених наука. Теоријске дефиниције вршњачког насиља варирају у зависности од теоријских и практичних потреба истраживача и практичара. Дискрепанса у концептуализацији и операционализацији вршњачког насиља отежава утврђивање степена распрострањености вршњачког насиља,

креирање истраживачких инструмената, интерпретацију и поређење налаза истраживања и евалуацију ефективности програма превенције и интервенције вршњачког насиља. Начин на који истраживачи концептуализују наведени појам утиче на то на које ће се аспекте фокусирати пажња при емпиријском истраживању (Swearer et al., 2010). Поступак теоријског одређења вршњачког насиља се додатно компликује мноштвом друштвених дисциплина, које карактерише јединствен скуп теоријских оријентација, категоријалног апарата и појмовних мрежа, а у оквиру којих се истражује феномен вршњачког насиља (Swearer et al., 2010).

Међу истраживачима овог сложеног феномена не постоји сагласност у погледу тога које компоненте представљају саставне чиниоце вршњачког насиља. Разлике у теоријском одређењу вршњачког насиља проистичу из три разлога. Прво, неки истраживачи изостављају неке од битних елемената појма вршњачког насиља које други истраживачи сматрају централним или им придодају неку нову (Thompson, Arora, & Sharp, 2002). Друго, истраживачи се из различитих углова и са различитим циљевима фокусирају на различите аспекте вршњачког насиља (Попадић, 2009; Попадић, Плут, & Павловић, 2014). На крају, истраживачи настоје да другачије и детаљније формулишу оно што би била интенција првобитне Олвеусове дефиниције (Попадић, 2009:25).

Уопштено се вршњачко насиље одређује као специфичан облик агресије (*subset of aggression*) (Randall, 1997:4; Olweus, 1978, 1993, 1998; Ma, Stewin, & Mah, 2001:248; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe 2002:1120; Salmivalli, 2010:112; Burger et al., 2015:192) и много специфичније као облик вршњачке агресије (*peer aggression*) (Harris, 2009). Вршњачко насиље се често дефинише као проактивни тип агресије чије испољавање није ничим изазвано (Dodge, 1991; Bovaird, 2010:278). Проактивна агресија подразумева циљно понашање (*goal-directed behavior*), док се реактивна агресија описује као одговор на опажену претњу (Salmivalli & Peets, 2009:323). Вршњачко насиље се уобичајено искључује из реактивног типа агресије пошто га карактеришу систематски тј. организовани негативни поступци који се спроводе током времена, што је насупрот реакцији фрустрације или љутње на непосредну претњу или провокацију (Espelage & Swearer, 2003; Bovaird, 2010).

Поједини аутори при дефинисању вршњачког насиља истичу агресивно понашање и намеру као његове суштинске елементе. Тако, нпр. Рендал (Randall, 1997:4) одређује вршњачко насиље као агресивно понашање које проистиче из намере да се изазове физичка или психолошка патња друге особе. Слично томе, Смит и Шарп (Smith & Sharp, 1994, према Ма, Stewin, & Mah, 2001:249) одређују вршњачко насиље као систематску злоупотребу моћи. Други аутори у својим дефиницијама истичу понаваљање насилног понашања и његов намерни карактер као суштинске одлике вршњачког насиља. Сходно томе, Бин (Beane, 2008:2) означава вршњачко насиље као облик отвореног и агресивног понашања, које је болно и упорно, при чему појединац или група појединаца узнемирава, социјално одбацује, вређа и физички напада другог појединца.

Неке дефиниције истичу намеру, агресивно понашање и несразмеру моћи. Сходно томе, Пирс (Pearce, 2002:74) истиче намерно коришћење агресије, неравноправан однос моћи или снага између насилника и жртве и изазивање физичког бола и/или емоционалне узнемирености. Други аутори инсистирају на понављању насилног понашања и несразмери моћи међу учесницима. Према Нанселу и сарадницима (Nansel et al., 2001:2095) ученик је злостављан када му други ученик или група ученика, говоре или раде нешто ружно и непријатно. Такође је вршњачко насиље када се ученик изнова и изнова задиркује на начин који не воли. С друге стране, вршњачко насиље није када се два ученика приближно једнаке снаге свађају или потуку (Nansel et al., 2001:2095). Слично томе, Хазлер и сарадници (Hazler

et al., 2001:134) сматрају да се вршњачко насиље одвија када појединац или група појединаца изнова вербално или физички повређује другог појединца у школи или на путу до школе.

У неким дефиниција се наглашава постојање агресивног понашања, репетитивности и несразмере моћи међу учесницима. Тако, нпр. Ригби (Rigby, 2000:57) наводи да је вршњачко насиље понављано непровоцирано агресивно понашање у којем насилник или насилници имају већу моћ него појединац или појединци који су нападнути. Слично томе, Фарингтон (Farrington, 1993, према Rigby, 2007:15) одређује вршњачко насиље као поновљено психолошко или физичко угњетавање, при чему појединац или група појединаца која је јача угњетава особу која је слабија. Ауторка Салмивали (Salmivalli, 2010:112) сагледава вршњачко насиље као агресивно понашање у којем појединац или група појединаца изнова напада, понижава и/или искључује слабију особу.

Иако различити аутори на различите начине одређују појам вршњачког насиља, ипак је могуће из дефиниција издвојити три кључна елемента овог сложеног феномена, а то су: 1) испољавање агесије са намером да се друга особа повреди; 2) репетитивност тј. понављање насилног понашања према жртви; и 3) неравнотежа моћи између насилника и жртве тј. доминација насилника над жртвом.

Међу истраживачима вршњачког насиља постоји сагласност да намера да се нанесе штета представља најважнији елемент дефинисања вршњачког насиља (Thomas et al., 2017:354) јер се њиме омогућава разликовање вршњачког насиља од обичних дечијих несташлука и случајних повређивања. Постоје две важне компоненте намере, а то су стварна намера насилника и перцепција жртве о намери насилника. Тимас и сарадници сматрају да би се насилно понашање окарактерисало као вршњачко насиље неопходно је да буду испуњене обе компоненте намере, односно да је насилник намеравао да нанесе штету или повреду жртви, и да је жртва перципирала тај негативни поступак као намеру да се нанесе штета или повреда (Thomas et al., 2017:354).

Када је реч о репетитивности, Солбер и Олвеус (Solberg & Olweus, 2003) сматрају да она представља важан елемент вршњачког насиља јер се њиме омогућава разликовање вршњачког насиља од мање озбиљних насилних понашања, као и елиминисање нечијих повремених безначајних негативних поступака усмерених против једног ученика у неко време, а другог ученика у друго време (Olweus, 1993:9). Поред тога, репетитивност представља најчешћи елемент који се користи за операционализацију појма вршњачког насиља (Cascardi et al., 2014, према Thomas et al., 2017:353). Промишљајући о репетитивности насилног понашања, Ригби (Rigby, 2007:17) наводи да, иако вршњачко насиље може да се односи и на једнократну вршњачку интеракцију, насилник најчешће поново повређује исту жртву. Очекивање жртве да ће доживети поновљену виктимизацију даје вршњачком насиљу његов опресивни и застрашујући квалитет (Rigby, 2007:17).

У вршњачком насиљу насилник је увек у позицији доминације над жртвом што отежава жртви да се одбрани (Cornell & Vanduyopadhyay, 2010:269). Међутим, већина аутора се слаже да је веома тешко идентификовати неравнотежу моћи приликом истраживања вршњачког насиља (Thomas et al., 2017:353). Неравнотежа моћи између насилника и жртве може имати више појавних облика – негде је изражена физичком, вербалном или социјалном доминацијом насилника над жртвом, негде је насилник или физички јачи или вербално или социјално вештији од жртве (Hazler et al., 2001:134; Rigby, 2007:16; Thomas et al., 2017:353), а негде се испољава као супериорно технолошко знање (Cassidy, Faucher, & Jackson, 2013:580).

Најпотпунију дефиницију вршњачког насиља која обухвата све експлицитно наведене елементе поставио је норвешки психолог Олвеус (Olweus, 1978). Олвеусова дефиниција

представља најчешће коришћену операционалну дефиницију вршњачког насиља (Shetgiri, 2013:34). Према Олвеусовој дефиницији, ученик је злостављан (*bullied*) тј. виктимизиран када је више пута и трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више ученика. Под негативним поступцима подразумева се испољавање агресивног понашања које одликује намерно повређивање других, које може бити: 1) вербално (претња, задиркивање, ругање); 2) физичко (ударање, штипање, спутавање кретања); и 3) без речи и физичког контакта (најчешће намерно искључивање некога из групе) (Olweus, 1993:9). Уз то, вршњачко насиље представља такав облик агресивног понашања којем је жртва више пута излагана негативним поступцима и где постоји неравнотежа моћи, тј. насиље увек чини јачи појединац или група (Olweus, 1993; Olweus, 1998:20). Туче међу једнакима експлицитно су искључене из садржаја појма вршњачко насиље. Након прве дефиниције вршњачког насиља, Олвеус и Лимбер (Olweus & Limber, 2010) су теоријски дефинисали вршњачко насиље као специфичан облик насиља међу младима које карактеришу испољавање агресије или намерно повређивање других, који се налазе у стварној или перципираној несразмери моћи или снаге између насилника и жртве. Слично томе, ауторка Бесиц (Besage, 1989, према Ма, Stewin, & Mah, 2001:249) вршњачко насиље одређује као поновљене нападе – физичке, психичке, социјалне или вербалне природе од стране оних који су у позицији моћи, која је формално или ситуационо одређена, над онима који су немоћни да се одупру, с циљем да повреди другога зарад личне добити или задовољства.

Олвеусова одређења вршњачког насиља служила су као полазна основа у многим истраживањима (Smith & Sharp, 1994; Nansel et al., 2001; O'Moore, 2002; Woods & Wolke, 2004; Veenstra et al., 2007), при чему се истраживање школског насиља често сводило на испитивање вршњачког насиља, што је водило пракси да се вршњачко насиље, као један специфичан вид агресије, често назива и насиљем или да се под насиљем мисли само на вршњачко насиље (Попадић, 2009:27).

За потребе овог рада, имајући у виду дефиниције различитих аутора, вршњачко насиље подразумева насилно понашање које укључује три битна елемента: 1) намеру да се друга особа повреди, узнемири или изазове да се осећа лоше; 2) репетитивност; и 3) неравнотежу моћи између насилника и жртве.

1.1.3. Облици вршњачког насиља

Вршњачко насиље се може јавити у различитим облицима иако је тешко поставити прецизну границу између тих облика. Различити аутори дају своје класификације облика вршњачког насиља према одређеним категоријама.

Према *начину* на који се насилни поступак изводи, тј. начину наношења штете, могу се разликовати различити видови директног и индиректног вршњачког насиља, које може да буде физичке, вербалне и релационе природе (Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1993; Baldry, 2003). Под директним вршњачким насиљем Олвеус (Olweus, 1993:10) подразумева физичко повређивање других (ударање, спутавање кретања, крађа или отимање предмета) и испољавање вербалног насиља (вређање, злонамерно добацивање), док под индиректним вршњачким насиљем подразумева социјалну изолацију и намерно искључење из групе. Смит и Шарп (Smith & Sharp, 1994:6) наводе да индиректно вршњачко насиље укључује вербални облик агресије (ширење гласина, лажи или компромитујућег материјала, оговарање) и искључивање из групе. Други аутори такође сматрају да се индиректно вршњачко насиље манифестује у форми вербалне агресије и/или различитих видова релационе агресије (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008).

Према *мотивацији* или *намери насилника*, Ригбу (Rigby, 2007:15) разликује малигно (*malign bullying*) и немалигно вршњачко насиље (*non-malign bullying*). Малигно вршњачко насиље представља намерну експлоатацију разлике у моћи између насилника и жртве. Такво вршњачко насиље обухвата седам кључних елемената: иницијалну жељу да се друга особа повреди, таква жеља се изражава путем неке акције, неко бива повређен, насиље је усмерено од стране моћнијег појединца или групе појединаца према некоме ко је мање моћан, не постоји оправдање за такво понашање, насиље се понавља, постоји очигледно уживање појединца. Немалигно вршњачко насиље није мотивисано лошом намером насилника. Ипак, посматрано са становишта жртве такво понашање може да буде болно (Rigby, 2007:16-17).

Према *броју насилника*, може се правити разлика између вршњачког насиља почињеног од стране појединца и вршњачког насиља почињеног од стране групе појединаца. Међутим, такву разлику је некада тешко направити јер поједине насилнике често подржавају групе (Rigby, 2003).

Према *средствима* која се користе за испољавање насиља, поједини истраживачи се одлучују да вршњачко насиље класификују или као традиционално, или као електронско, при чему традиционално обухвата физичко, вербално и релационо вршњачко насиље (Kowalski & Limber, 2007; Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008). Традиционално вршњачко насиље се заснива на коришћењу традиционалних, уобичајених метода интеракције и средстава комуникације. Насупрот томе, електронско вршњачко насиље подразумева употребу информационо-комуникационих технологија, пре свега интернета, као и мобилних телефона за дискредитовање жртве (Попадић, 2009:47). Упоредјујући перцепцију ученика о озбиљности традиционалног и електронског вршњачког насиља, налази појединих истраживања показују да ученици перципирају да електронско вршњачко насиље оставља много штетније последице него традиционално вршњачко насиље (Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008).

Најчешће примењивана класификација, која се примењује и у оквиру образовно-васпитног система Србије, подразумева четири облика вршњачког насиља, а то су физичко, вербално, релационо и електронско.

Физичко вршњачко насиље подразумева коришћење физичке силе за наносење физичког бола (Olweus, 1993:9). Различити аутори под физичким вршњачким насиљем обухватају ударање, спутавање кретања, крађа или отимање предмета (Olweus, 1993:9), премлаћивање, шутирање, спутавање кретања (Rigby, 2007), оштећење имовине (Field, 2007). У образовно-васпитном систему Србије, физичким насиљем се сматра свако понашање које може да доведе до стварног или потенцијалног телесног повређивања ученика (ЗОСОВ, чл. 111, ст. 6). Притом, физичко насиље на првом нивоу обухвата ударање чврга, гурање, штипање, гребање, гађање, чупање, уједање, саплитање, шутирање, прљање и уништавање ствари; на другом нивоу обухвата шамарање, ударање, гажење, цепање одеће, затварање, плување, отимање и уништавање имовине, измицање столице, чупање за уши и косу; док на трећем нивоу обухвата дављење, бацање, проузроковање опекотина и напад уз коришћење хладног или ватреног оружја (МПРС, 2007:3; Правилник, 2010:182; Правилник, 2019:71-72).

Вербално вршњачко насиље подразумева насиље учињено коришћењем речи (Olweus, 1993:9). Вербално вршњачко насиље укључује вређање, злонамерно добацавање (Olweus, 1993:9), ширење гласина, лажи или компромитујућег материјала, оговарање (Smith & Sharp, 1994), задиркивање (Field, 2007), називање погрдним именима, претње физичким насиљем (Rigby, 2007). Филд сматра вербално вршњачко насиље најопаснијим и дуготрајнијим у односу на друге облике вршњачког насиља (Field, 2007). У образовно-васпитном систему Србије, за вербално насиље се користи термин *психичко насиље* и оно подразумева

понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља и достојанства ученика (ЗОСОВ, чл. 111, ст. 7). Психичко насиље на првом нивоу обухвата исмевање, омаловажавање, оговарање, вређање, ругање, називање погрдним именима, псовање и етикетирање; на другом нивоу обухвата разне облике уцена и претњи; а на трећем обухвата рекетирање, забране кретања и навођење на коришћење психоактивних супстанци (МПРС, 2007:3; Правилник, 2010:182; Правилник, 2019:71-72).

Релационо вршњачко насиље подразумева намерно искључивање из друштвених група (Olweus, 1993:9) и изостављање појединаца из жељених активности (Rigby, 2007). Филд сматра да је примарни циљ искључивања из друштвених група да се формира групни идентитет као снажан механизам контроле. Сходно томе, сваки ученик који је члан групе зна да уколико покуша да заштити ученика који је изложен вршњачком насиљу, може да постане следећа жртва (Field, 2007). У образовно-васпитном систему Србије, за релационо насиље се користи термин *социјално насиље*, и оно подразумева искључивање ученика из групе вршњака и различитих облика активности школе (ЗОСОВ, чл. 111, ст. 8). Релационо насиље на првом нивоу обухвата добацивање, подсмевање, игнорисање, ширење гласина, као и искључивање из групе или фаворизовање на основу социјалног статуса, националности или верске припадности; на другом нивоу обухвата сплеткарење, игнорисање, неукључивање, неприхватање, манипулацију и испољавање националне или верске мржње; док на трећем нивоу подразумева интензивно и учестало испољавање понашања са претходних нивоа (МПРС, 2007:4; Правилник, 2010:182; Правилник, 2019:71-72).

Истраживање феномена *електронског вршњачког насиља* започело је током 1990-их година, а интензивиранио је након 2000. године са убрзаним развојем ИКТ. Међутим, истраживачи још увек нису успели да постигну сагласност којим термином да означи електронско вршњачко насиље. Амерички ауторка Ненси Вилард (*Nancy Willard*) је 2003. године прва употребила термин *вршњачко насиље у виртуелном свету (cyberbullying)*, који су касније прихватили и други аутори (Willard, 2007:4; Slonje & Smith, 2008:148; Shariff, 2009:4). У литератури се често користе и други термини као што су *електронско/дигитално вршњачко насиље (electronic/digital bullying)* (Kowalski & Limber, 2007:23), *вршњачко насиље на интернету (online bullying)* (Chadwick, 2014:8) и *узнемиравање на интернету (Internet harassment)* (Ybarra & Kimberly, 2004:1308).

Општи став истраживача феномена електронског вршњачког насиља јесте да је његов настанак резултат развоја нових ИКТ попут интернета и мобилних телефона. Међутим, док се поједини истраживачи ограничавају на прецизирања електронског вршњачког насиља само према средствима електронске комуникације, одређени број истраживача наводи и дигиталне канале комуникације путем којих се насилна вршњачка интеракција одвија. У оквиру ужег приступа, који се ограничава на одређења електронског вршњачког насиља према средствима електронске комуникације, постоје две групе аутора. Прву групу чине аутори који електронско вршњачко насиље дефинишу као вршњачко насиље које се одвија путем електронских средстава комуникације, попут компјутера или мобилног телефона (Olweus, 2012:2). Друга група аутора дефинише електронско вршњачко насиље као постављање злонамерног материјала на интернет и његово прослеђивање другим интернет корисницима (Willard, 2007:1).

Већина аутора се, ипак, опредељује за шири приступ, који се односи на одређења електронског вршњачког насиља као вршњачког насиља према дигиталним каналима комуникације. У том погледу, Ли (Lee, 2011:1777) се ограничава на електронску пошту, инстант ћаскање (апликације за дописивање) и интернет странице, док Ковалски и Лимбер (Kowalski & Limber, 2007:22) додају и слање порука путем смс-а. Важно је истаћи да је

електронско вршњачко насиље школско у оној мери у којој свој садржај црпи из интеракције која је успостављена у школи (Попадић, 2009:47).

Електронско вршњачко насиље карактеришу одређене специфичности у односу на традиционално вршњачко насиље и огледају се у анонимности насилника, доступности жртве и бесконачности публике (Kowalski & Limber, 2007:23; Slonje & Smit, 2008:148; Chadwick, 2014:8). Насилник у виртуелном свету може да сакрије свој идентитет користећи псеудоним (виртуелни надимак) и/или тзв. аватар (Von Marées & Petermann, 2012:468), због чега поједини аутори описују електронско вршњачко насиље као „кукавички облик малтретирања“ (Belsey, 2006 према Kowalski, Limber, & Agaston, 2012:64). Услед анонимности, појединци у виртуелном свету често говоре и раде оно што обично не би рекли или учинили у реалном свету, односно у интеракцији „лицем у лице“, и спремнији су да се понашају агресивно и непријатељски јер „кочнице у понашању“ слабе (Li, 2006:160). Када је реч о доступности жртве, потребно је споменути да насилна вршњачка интеракција у виртуелном свету не престаје „када школско звоно звони“, као у реалном свету, већ се, услед природе дигиталне комуникационе технологије, наставља и по повратку из школе, а може да траје готово неограничено (Kowalski & Limber, 2007:28). Наиме, када год жртва приступи својим налозима на интернету, узнемиравање и вређање се настављају, што води интензивирању осећаја беспомоћности и угрожености жртве (Chadwick, 2014:8).

У образовно-васпитном систему Србије, за електронско насиље се користи термин *дигитално насиље*, и оно подразумева злоупотребу ИКТ која може да има за последицу повреду друге личности и угрожавање достојанства, а остварује се различитим облицима дигиталне комуникације, што укључује слање порука електронском поштом, смс-ом, ммс-ом, путем веб-сајта, четовањем, укључивањем у форуме, социјалне мреже и другим облицима дигиталне комуникације (ЗОСОВ, чл. 111, ст. 10). Електронско насиље на првом нивоу обухвата узнемиравајуће „зивкање“, слање узнемиравајућих порука смс-ом, ммс-ом, путем веб сајтова и слично; на другом нивоу обухвата постављање огласа, клипова, писање блогова, или постављање на интернет форуме оних садржаја који имају за последицу повреду личности или достојанства, као и снимање појединаца против њихове воље; док на трећем нивоу обухвата снимање насилних сцена и дистрибуирање тих снимака (Правилник, 2010:182; Правилник, 2019:71-72).

1.1.4. Улоге ученика у вршњачком насиљу

Вршњачко насиље представља феномен у чијој основи је специфичан друштвени однос који се одвија унутар вршњачке групе. Сходно томе, вршњачко насиље се може сагледати као однос између појединаца који у њему имају различите улоге. Улога ученика у насиљу се одређује на основу склоности да у низу ситуација реагује на одређени начин, тако да она постаје ознака за релативно трајно обележје учесника у овом односу. Две екстремне улоге које ученици могу да имају у овом односу су улоге насилника и жртве. Између тих екстрема, ученик се може наћи у улози насилника-жртве, као и у улози посматрача (Salmivalli et al., 1996:2-3; Попадић, 2009:113; Padgett & Notar, 2013:33).

У категорији *насилника* су они ученици који испољавају вршњачко насиље. Уопштено посматрано, типичног насилника карактерише агресивни образац реакција удружен (у случају дечака) често са физичком снагом (Olweus, 1993:35). Сем што је физички јачи и спретнији од других ученика, он има неосновано висок ниво самопоуздања (Rigby, 2007), снажну потребу за доминацијом над осталим ученицима, раздражљив је и импулсиван, тешко подноси неуспех и нема развијену емпатију. Насилнике одликује отежано поштовање правила и издржавање казни и забрана, као и позитиван став према насиљу и коришћењу насилних средстава (Olweus, 1993:35). Насилници се одају различитим видовима

антисоцијалног понашања у релативно раном узрасту. С обзиром на школски успех, насилници у основној школи могу да буду просечни, изнад или испод просека, док у средњој школи често добијају ниже оцене што доприноси развијању генерално негативног става о школи (Olweus, 1993:58-60).

Постоји разлика између агресивних и пасивних насилника. Типичан агресивни насилник је неемпатичан, непријатељски настројен према свакој особи без обзира на њен ауторитет и потиче из дисфункционалне породице. Са друге стране, пасивни насилник, односно пратилац или следбеник, припадник је групе који црпи своју снагу из повређивања других појединаца који нису чланови његове групе (Rigby, 1997). Пасивни насилници испољавају насилно понашање делом да би себе заштитили, а делом да би очували статус припадности групе (Pearce, 2002). Они се могу описати често као несигурни и плашљиви ученици (Olweus, 1993:34).

Насилници-жртве представљају посебну категорију ученика који истовремено и чине и трпе насиље (Padgett & Notar, 2013:33). Ову категорију ученика Олвеус означава као провокативне жртве (Olweus, 1993:33). Пачин и Хиндуја (Patchin & Hinduja, 2012:27) сматрају да постојање управо ове категорије ученика расветљава испреплетаност улога насилника и жртава како у реалном, тако и у сајбер-простору. Насилници-жртве су ученици који су примарно насилници, а секундарно жртве, и склони су испољавању реактивне агресије насупрот насилницима који испољавају проактивну агресију (Pellegrini et al., 1999). Насилници-жртве представљају групу ученика која је под највећим ризиком од укључивања у вршњачко насиље. Код ових ученика постоји низак ниво осећаја припадности школи, испољавају антисоцијално понашање и потичу из емоционално хладних породица са слабом структуром (Cunningham, 2007).

Попадић (Попадић, 2009) у оквиру насилника-жртава разликује три поткатеорије. Наиме, насилници-жртве могу да буду ученици који су чешће жртве, па тек затим (условно) насилници. Њихова насилност се састоји у повременим (чешће од два пута у неколико месеци), можда безуспешном, узвраћању насилницима. Другу поткатеорију чине ученици који су најпре насилници, а тек затим (условно) жртве у смислу да неке од њихових жртви не прихватају ћутке насиље већ понекад узвраћају. Трећу поткатеорију, на коју се најчешће и мисли кад се говори о насилницима-жртвама, чине ученици који су примарно агресивни и својим понашањем, неуклапањем у групу и непоштовањем групних норми изазивају групу или бар део групе против себе. Они су, по правилу, жртве оних који су јачи од њих, а насилни према слабијима од себе.

Жртвом се сматра ученик који је изнова изложен вршњачком насиљу од стране појединца или групе појединаца (Olweus, 1993). Најчешће се у литератури прави разлика између пасивних/подложних и провокативних жртава (Olweus, 1993:32). Пасивне жртве су ученици који ничим не изазивају насилно понашање насилника, нити настоје да се одбране (Olweus, 1993:32). Олвеус описује пасивну жртву као усамљеног и напуштеног ученика у школи, који често нема ни једног пријатеља у одељењу. Пасивне жртве не задиркују друге ученике, и, ако је реч о дечацима, физички су слабији од вршњака (Olweus, 1993:32). Резултати дубинских интервјуа са родитељима дечака који су доживели вршњачко насиље, показали су да је тим дечацима већ у раном узрасту била својствена одређена осетљивост и да су имали приснији однос са својим родитељима него што га дечаци обично имају. Наставници су често означавали ове ученике као презаштићене од стране њихових родитеља (Olweus, 1993:33).

За разлику од овог типа, провокативна жртва је ученик који је доживео вршњачко насиље, али који такође настоји да узврати или одговори насилнику, али обично без већег успеха (Olweus, 1993:33; Vernberg & Biggs, 2010, према Boswell, 2016:10). Будући да се укључује у

насилни процес неки аутори изједначују провокативне жртве са насилницима-жртвама (Olweus, 1993:33; Salmivalli & Nieminen, 2002:33). Њима је својствено да се лако разбесне и често не могу да контролишу своје понашање. Такво понашање може да раздражи остале ученике у одељењу и не наилази на одобравање од стране ученика (Olweus, 1978, према Olweus, 1993:33). Ипак, Олвеус (Olweus, 1993) истиче да се овај тип жртве знатно ређе јавља.

Неке карактеристике жртава су последица изложености вршњачком насиљу. Резултати многобројних истраживања показују да изложеност вршњачком насиљу доводи до последица које могу да буду интернализоване тј. емоционалне и екстернализоване, које се испољавају као проблеми у понашању (Boulton & Underwood, 1992). Типичну жртву карактеришу недовољно развијене социјалне вештине неопходне за развијање позитивних интеракција са вршњацима (Olweus, 1993:32-33), недовољно развијене вештине решавања проблема, слаба школска постигнућа и нагло попуштање са школским успехом (Padgett & Notar, 2013:33), недостатак концентрације и мотивације на часу (Rigby, 2007). Типична жртва избегава школу и перципира је као небезбедно место (Boulton & Underwood, 1992; Rigby, 2007).

Имајући у виду да је од кључног значаја да се препозна да ли је неки ученик изложен вршњачком насиљу, Олвеус (Olweus, 1993:53-60) је представио читав низ знакова на основу којих наставници могу да препознају могуће жртве вршњачког насиља. Притом, Олвеус разликује примарне и секундарне знаке који су повезани са вршњачким насиљем. Примарни знаци су непосредније и јасније повезани са ситуацијом вршњачког насиља, и подразумевају следеће: други ученици их задиркују на неугодан начин, грде их, ругају им се, омаловажавају их, исмевају, застрашују, подчињавају; смеју се на њихов рачун и збијају шале с њима на подругљив и одбојан начин; окомљују се на њих, гурају их, гађају, ударају рукама и ногама; увучени су у „свађе“ или „сукобе“ у којима су сасвим беспомоћни и из којих се настоје уклонити; узимају им, оштећују или разбацују књиге, новац или другу својину, и имају поцепану одећу, модрице, повреде, посекотине или огреботине које се не могу објаснити на неки други начин (Olweus, 1993:54-55).

Код секундарних знакова та веза са вршњачким насиљем није толико непосредна и чврста. Секундарни знаци за препознавање могуће жртве вршњачког насиља подразумевају следеће: често су искључени из групе вршњака за време одмора; чини се да немају ниједног доброг пријатеља у одељењу; тешко говоре отворено у одељењу, па их други доживљавају као бојажљиве и несигурне; изгледају утучено, потиштено, и њихов општи успех у школи изненадно или постепено слаби. Када су код ученика опажени само секундарни знаци, неопходно је спровести детаљно истраживање конкретне ситуације како би се дошло до валидних закључака. Сваки од ових знакова може да има и различите узроке, али што је тих знакова више, наставници би требало озбиљније да размотре могућност да је ученик изложен вршњачком насиљу (Olweus, 1993:55).

Посебну категорију актера у вршњачком насиљу представљају *посматрачи*. То је категорија ученика која гледа и сведочи (Ybarra & Kimberly, 2004:1310) или чује тј. посредно сазнаје о чину вршњачког насиља (Polanin, Espelage, & Pigott, 2012, према Boswell, 2016:10), односно није директно укључена у насилну вршњачку интеракцију (Padgett & Notar, 2013:33). Посматрачи су у литератури о вршњачком насиљу означени и као гледаоци, пролазници, сведоци и браниоци (Willard, 2007:5; Levy et al., 2012:22).

У оквиру посматрача постоје две главне категорије. Прву чине тзв. штетни посматрачи (*harmful bystanders*), међу којима могу бити: 1) помагачи – ученици који се прикључују насиљу; 2) подстрекачи – који својим понашањем (заинтересованим посматрањем насиља, подсмевањем жртви исл.) подстичу насилникове агресивне поступке; 3) равнодушни – који виде насиље, али сматрају да их се не тиче и ништа не предузимају; и 4) уплашени – који

виде насиље и беже не предузимајући ништа. Заједничка особина штетних посматрача је да њихови поступци охрабрују чин вршњачког насиља и омогућавају да се насиље настави. Другу категорију посматрача чине они ученици који настоје да вербално или физички зауставе насиље или да случај пријаве одраслима, најчешће наставницима. Ови ученици се означавају као корисни посматрачи (*helpful bystanders*), с обзиром на то да њихови поступци обесхрабрују испољавање вршњачког насиља (Salmivalli et al., 1996:4-5; Willard, 2007:5; Padgett & Notar, 2013:34).

1.2. Карактеристике вршњачког насиља

Развојем емпиријски оријентисане школске и развојне психологије у другој половини XX века, почињу систематски да се прикупљају емпиријски подаци о разним облицима школског насиља (Попадић, 2009). Истраживања школског насиља добијају посебан замах усмеравањем пажње јавности и истраживача на истраживање вршњачког насиља, односно карактеристика вршњачког насиља које обухватају његову распрострањеност, учесталост, најчешће место и време изложености, реакције ученика на вршњачко насиље, као и последица на остваривање образовно-васпитне функције школе.

1.2.1. Распрострањеност вршњачког насиља

Распрострањеност вршњачког насиља се односи на укупан број (процент) ученика који су у улози жртве, насилника или насилника-жртве били укључени у насилну вршњачку интеракцију.

Прво опсежно истраживање распрострањености вршњачког насиља реализовано је 1983. године у Норвешкој у 715 основних и средњих школа са 130.000 ученика, под руководством Дана Олвеуса, а у склопу кампање Министарства образовања Норвешке против вршњачког насиља. Резултати су показали да је готово сваки 7 ученик (око 15%) био укључен у вршњачко насиље, при чему се 9% ученика нашло у улози жртве, 7% ученика у улози насилника, а 1,6% у улози насилника-жртве (Olweus, 1993:13). Наредно опсежно Олвеусово истраживање, реализовано је 1996/97. године у норвешком граду Берген (Бергенско истраживање), у 37 основних и средњих школа са 5.171 ученика у узрасту од 11 до 15 година. Истраживање је показало да се приближно 8,3% ученика нашло у улози жртве, 4,8% у улози насилника, а 1,6% у улози насилник-жртва (Solberg & Olweus, 2003:257).

Резултати каснијих истраживања, реализованих на основу Олвеусовог упитника, у Енглеској (Whitney & Smith, 1993), Канади (O'Connell et al., 1997), Финској (Rimpelä, Orre & Jokela, 2002 према Björkqvist & Jansson, 2003) и САД (Nansel et al., 2001; Bradshaw et al., 2007), као и упоредно истраживање из Енглеске и Немачке (Wolke et al., 2001) показали су исти или виши степен распрострањености вршњачког насиља у односу на Норвешку.

Истраживање у Енглеској реализовано је 1990. године на узорку од 6.758 ученика основних и средњих школа. Резултати су показали да је 27% ученика основних школа и 10% ученика средњих школа било изложено вршњачком насиљу, док је вршњачко насиље испољило 12% ученика основних школа и 6% ученика средњих школа (Whitney & Smith, 1993:88). Канадско истраживање је реализовано у периоду од 1991. до 1995. године са 4.743 ученика основних школа, а резултати су показали да се 15% ученика нашло у улози жртве, 6% у улози насилника, а 1,6% у улози насилника-жртве (O'Connell et al., 1997:3-5).

Финско истраживање реализовано је 2002. године на националном узорку од 57.385 ученика основних и средњих школа. Налази су показали да се у улози жртве нашло 18,5% ученика у

узрасту од 14 година, 6% ученика у узрасту од 15 година, и само 1% ученика у узрасту од 16 и 17 година (Rimpelä, Orre & Jokela, 2002 према Björkqvist & Jansson, 2003:191-192).

Прво обимно истраживање вршњачког насиља на националном узорку у САД реализовано је 1998. године са 15.686 ученика основних и средњих школа (Nansel et al., 2001:2096). Резултати су показали да је готово сваки 3 ученик (30%) био укључен у вршњачко насиље, при чему се 10,6% ученика нашло у улози жртве, 13% ученика у улози насилника, а 6,3% у улози насилника-жртве (Nansel et al., 2001:2096). У каснијем опсежном истраживању, реализованом 2006. године на узорку од 15.185 ученика у 109 основних и средњих школа у америчкој држави Мериленд, налази су показали значајно ширу распрострањеност у односу на национални ниво – у вршњачко насиље је било укључено 40,6% ученика, од чега 23,2% у улози жртве, 8% у улози насилника и 9,4% у улози насилника-жртве (Bradshaw et al., 2007:368).

Упоредно истраживање из Енглеске и Немачке је реализовано 2000. године на узорку од 2.377 ученика енглеских и 1.538 ученика немачких основних школа (Wolke et al., 2001:677). Резултати су показали да се у енглеским школама 44,6% ученика нашло у улози жртве, 3,9% у улози насилника, а 10,1% у улози насилника-жртве, док се у немачким школама 16% ученика нашло у улози жртве, 8,9% у улози насилника, а 13% у улози насилника-жртве. (Wolke et al., 2001:681).

У истраживањима која периодично реализује Светска здравствена организација у циљу утврђивања здравствених, образовних и друштвених проблема који утичу на здравље и безбедност младих, укључена су и питања која се тичу вршњачког насиља према Олвеусовој дефиницији. Последње такво истраживање реализовано је у 42 државе Европе и Северне Америке током 2013. и 2014. године (истраживање СЗО), на узорку од 220.000 ученика три узрасне групе, и то од 11, 13 и 15 година. Резултати показују да је вршњачком насиљу било изложено 13% ученика у узрасту од 11 година, 12% ученика у узрасту од 13 година и 8% ученика у узрасту од 15 година. С друге стране, вршњачко насиље је испољавало 7% ученика у узрасту од 11 година, 9% у узрасту од 13 година и 9% у узрасту од 15 година (Inchley et al., 2016:202-203).

Најопсежније истраживање у вези са вршњачким насиљем у Србији реализовано је у периоду од 2005. до 2013. године у оквиру програма „Школа без насиља“ у 160 основних школа, на узорку од готово 27.000 ученика узраста од 3. до 8. разреда. Налази истраживања су показали да је 24,9% ученика више пута било изложено истом облику насиља, док је укупно 44,2% више пута доживело насиље истог или различитог облика. С друге стране, 20,8% ученика је више пута испољило насиље, без обзира да ли истог или различитог облика (Попадић et al., 2014:75, 79, 89).

У већини истраживања уочен је образац у распрострањености вршњачког насиља који је повезан са полом ученика. Ученици образца подразумева да су дечаки више изложени вршњачком насиљу и да га више испољавају у односу на девојчице.

Олвеусово Бергенско истраживање је показало да су дечаки били нешто више изложени вршњачком насиљу у односу девојчице (11,1% према 9,1%), али да су га значајно више испољавали (9,7% према 3,2%) (Solberg & Olweus, 2003:257). Истраживање из Енглеске је показало да су у основним школама дечаки нешто више били изложени у односу на девојчице (28% према 27%) док су значајно више испољавали вршњачко насиље (16% према 7%). У средњим школама је забележена иста тенденција, али са нешто мањим разликама – вршњачком насиљу је било изложено 12% дечака и 10% девојчица, док је насиље испољавало 8% дечака и 6% девојчица (Whitney & Smith, 1993:9). Резултати истраживања

националног узорка у САД показују да су дечаци више били изложени вршњачком насиљу у односу на девојчице (9,9% према 7,3%), као и да су више испољавали насиље (13% према 8,5%) (Nansel et al., 2001:2096-2097). Финско истраживање је показало да су дечаци више били изложени вршњачком насиљу. У узрасту од 14 година, вршњачком насиљу је било изложено 14,5% дечака и 4% девојчица, у узрасту од 15 година изложеност је била подједнака – око 3%, док је у узрасту од 16 и 17 година 1% дечака било изложено вршњачком насиљу и ниједна девојчица (Rimpelä, Orre & Jokela, 2002 према Björkqvist & Jansson, 2003:191-192). У истраживању СЗО је потврђено да су у свим истраживаним узрастима дечаци више били изложени вршњачком насиљу у односу на девојчице, и то: у узрасту од 11 година – 14% према 11%, у узрасту од 13 година – 12% према 11%, а у узрасту од 15 година – 9% према 8%. Такође, дечаци су више испољавали вршњачко насиље: у узрасту од 11 година – 9% према 5%, у узрасту од 13 година – 11% према 6%, а у узрасту од 15 година – 12% према 6%. (Inchley et al., 2016:200-203). Овај образац је потврђен и у упоредном истраживању у Енглеској и Немачкој (Wolke et al., 2001:688).

Резултати истраживања у Србији су показали делимично одступање од овог обрасца. С једне стране, утврђено је да није било разлике у половима када је реч о изложености вршњачком насиљу, међутим, дечаци су готово два пута више испољавали вршњачко насиље у односу на девојчице (27,1% према 14,1%) (Попадић et al., 2014:79, 90).

Једино истраживање чији резултати потпуно одступају од овог обрасца је Канадско истраживање, које је показало да није било разлике између полова ни у изложености ни у испољавању вршњачког насиља (O'Connell et al., 1997:4).

Када је реч о повезаности распрострањености вршњачког насиља и узраста ученика, прво истраживање вршњачког насиља у Норвешкој је показало да степен испољавања вршњачког насиља са узрастом расте код дечака, а опада код девојчица. У узрасту од 8 година било је 9,8% насилника међу дечацима и 5,2% међу девојчицама, а у узрасту од 15 година – 12,7% насилника међу дечацима и 2,1% међу девојчицама (Olweus, 1993:16).

Бергенско истраживање и истраживање на националном узорку у САД показује да постоји раст степена испољавања до одређеног узраста, након чега он почиње да опада. У Бергену: у узрасту од 11 година међу ученицима је било 4,6% насилника, у узрасту од 14 година – 8,8%, а у узрасту од 15 година – 9,6% (Solberg & Olweus, 2003:257). У САД: у узрасту од 11 година 8,4% ученика су били насилници, у узрасту од 13 година 14,3% ученика су били насилници, а у узрасту од 16 година 8,6% ученика су били насилници (Nansel et al., 2001:2096).

У истраживању СЗО, као и у истраживању у Србији, утврђени су трендови раста степена испољавања вршњачког насиља. У истраживању СЗО утврђено је да је у узрасту од 11 година било 7% насилника међу ученицима, у узрасту од 13 година – 9%, а у узрасту од 15 година – 10% насилника међу ученицима (Inchley et al., 2016:200-203). Истраживање у Србији је показало следеће: у узрасту од 9-10 година било је 15,3% насилника, у узрасту 11-12 година – 19%, а у узрасту 13-14 година чак 28%. При том, и код дечака и девојчица је дошло до пораста броја насилника и тај број се од 9. до 14. године удвостручио (Попадић et al., 2014:90).

Када је реч о изложености вршњачком насиљу, истраживања показују да са узрастом опада степен изложености. Ово је утврђено још у првом истраживању у Норвешкој: у узрасту од 8 година било је 17,5% жртава међу дечацима и 16% међу девојчицама, у узрасту од 15 година – 6% међу дечацима и 3% међу девојчицама (Olweus, 1993:15). Бергенско истраживање је потврдило постојање овог тренда у узрасту од 11 година међу ученицима је било 12,3% насилника, у узрасту од 14 година – 10%, а у узрасту од 15 година – 7,1% (Solberg & Olweus,

2003:257). Тренд је потврђен и у САД: у узрасту од 11 година 26,1% ученика су били жртве, у узрасту од 13 година 25% ученика су били жртве, а у узрасту од 16 година 18% ученика су били жртве (Nansel et al., 2001:2097). Истраживање СЗО је такође показало константно снижавање степена: у узрасту од 11 година било 13% жртава међу ученицима, у узрасту од 13 година – 12%, а у узрасту од 15 година – 8% жртава (Inchley et al., 2016:200-201). Када је реч о Србији, потврђено је да су старији ученици били мање изложени вршњачком насиљу у односу на млађе ученике: у узрасту од 9-10 година било је 47,2% жртава, у узрасту 11-12 година – 45,5%, а у узрасту 13-14 година 44,2% (Попадић et al., 2014:80).

Резултати првог Олвеусовог истраживања у Норвешкој нису утврдили повезаност укључености ученика у вршњачко насиље и школског успеха. У том истраживању је утврђено да су оцене и насилника и жртава биле само мало ниже од просечних оцена оних ученика који нису укључени у насилну вршњачку интеракцију (Olweus, 1993:30). Међутим, каснија истраживања, реализована у САД, утврдила су да су ученици који су били укључени у вршњачко насиље имали лошије оцене. Истраживање на националном узорку у САД је показало да су ученици, који су директно укључени у насилну вршњачку интеракцију, било у улози насилника, било у улози жртава, имали знатно лошији школски успех у односу на друге ученике (Nansel et al., 2001:2098). То је потврђено и у истраживању реализованом у америчкој држави Минесота са 4.746 ученика током 1998/99. године (Eisenberg et al., 2003), као и у неколико истраживања из различитих држава САД током 2002/2003. године (Ma et al., 2009:629). Међутим, емпиријски докази из истраживања нису били довољни да би се такве разлике приписале вршњачком насиљу (Nansel et al., 2001:2100; Ma et al., 2009:629). Када је реч о Србији, до сада није утврђена повезаност између школског успеха и учешћа у вршњачком насиљу (Попадић et al., 2014:90).

У појединим истраживањима, поред опште распрострањености вршњачког насиља, разматрана је и распрострањеност посебних облика овог феномена. Према истраживању вршњачког насиља реализованом 2005. године са 3.339 ученика из 78 основних и средњих школа америчке државе Колорадо, утврђено је да је вербално вршњачко насиље најзаступљеније, затим следи физичко, па електронско. Поред тога, утврђено је да је физичко и електронско вршњачко насиље најизраженије у основним школама, док у средњим школама вербално насиље достиже свој врхунац (Williams & Guerra, 2007:18). С друге стране, већ поменуто истраживање из Мериленда је показало да су ученици највише били изложени вербалном вршњачком насиљу, затим физичком и релационом, а на крају електронском (Bradshaw et al., 2007:373).

Када су у питању облици вршњачког насиља у Србији, ученици су највише били изложени вербалном и релационом вршњачком насиљу, док су највише испољавали вербално и физичко. У погледу распрострањености појединачних облика, ученици су највише били изложени вређању (15,7%) и претњама (3%) као облицима вербалног, сплеткарењу (9,4%) као облику релационог, ударању (4,4%), отимању ствари (1,9%) и присиљавању (1,7%) као облицима физичког и узнемирујућим порукама (1,2%) и снимању мобилним телефоном (1,2%) као облицима електронског вршњачког насиља (Попадић et al., 2014:82). С друге стране, ученици су највише испољавали вређање (5,9%) и претње (1,4%) као облике вербалног, сплеткарење (0,8%) као облике релационог, ударање (2,8%), присиљавање (0,6%) и отимање ствари (0,5%) као облике физичког и снимање мобилним телефоном (0,9%) и слање узнемирујућих порука (0,8%) као облике електронског вршњачког насиља (Попадић et al., 2014:91-92).

Када је реч о повезаности облика вршњачког насиља и пола ученика, у већини истраживања је уочен образац. Истраживања из иностранства су установила да дечаци више испољавању физичко вршњачко насиље, као и да су и више њему изложени (Olweus, 1993:18; Whitney &

Smit, 1993:11; Nansel et al., 2001:2030, 2097; Wolke et al., 2001:688; Williams & Guerra, 2007:18). С друге стране, девојчице више испољавају, али су и више изложене вербалном и релационом вршњачком насиљу (Olweus, 1993:18; Nansel et al., 2001:2030; Wolke et al., 2001:688). У вези са електронским вршњачким насиљем, нису уочене разлике између полова (Williams & Guerra, 2007:18).

У истраживању у Србији уочено је да су дечаци више били изложени физичком, вербалном и електронском вршњачком насиљу, док су девојчице више биле изложене релационом (Попадић et al., 2014:84-87). С друге стране, дечаци су више испољавали физичко и вербално вршњачко насиље, док код релационог и електронског није било разлике према полу (Попадић et al., 2014:93).

Постоји уобичајена претпоставка у јавности да је вршњачко насиље више распрострањено у школама у великим градовима (Olweus, 1993:23), међутим, резултати истраживања не потврђују ту претпоставку. Прво Олвеусово истраживање у Норвешкој је показало да је распрострањеност вршњачког насиља у школама већих градова једнака или чак мања у поређењу са мањим градовима (Olweus, 1993:23). Истраживања у Енглеској, САД и Немачкој су потврдила да је вршњачко насиље више распрострањено у урбаним срединама у односу на руралне, али нису утврдила везу са величином насеља (Whitney & Smith, 1993; Nansel et al., 2001:2096; Wolke et al., 2001). Такође, истраживање у Србији није утврдило везу између распрострањености вршњачког насиља и величине насеља у коме се школа налази (Попадић et al., 2014:163).

1.2.2. Учесталост вршњачког насиља

Учесталост вршњачког насиља се односи на број насилних случајева који су се догодили у одређеном временском периоду. У односу на распрострањеност, учесталост вршњачког насиља је ређе била предмет истраживања, при чему су коришћени различити временски оквири – недељу дана, месец дана, три месеца или школско полугодиште.

Према резултатима Бергенског истраживања, 4,3% ученика било је изложено вршњачком насиљу два или три пута месечно, 3% једном недељно, а 2,8% више пута недељно. С друге стране, 4% ученика је испољавало вршњачко насиље два или три пута месечно, 1,5% једном недељно, а 1% више пута недељно (Solberg & Olweus, 2003:254).

Истраживање из Енглеске је показало да се у основним школама 10% ученика нашло у улози жртве, а 4% у улози насилника једном или више пута недељно. Са друге стране, у средњим школама, 4% ученика се нашло у улози жртве, а 1% у улози насилника једном или више пута недељно (Whitney & Smith, 1993:88).

Истраживање реализовано на националном узорку у САД је као временски оквир користило полугодиште. Ово истраживање је показало да се 8,5% ученика нашло у улози жртве понекад или чешће, при чему је 8,4% жртава било изложено вршњачком насиљу једном или више пута недељно. С друге стране, 10,6% ученика се понекад или чешће нашло у улози насилника, при чему је 8,8% насилника испољавало насиље једном или више пута недељно (Nansel et al., 2001:2096).

1.2.3. Место и време најчешће изложености вршњачког насиља

Основно питање у вези са местом и временом испољавања вршњачког насиља се односи на то да ли величина саме школе има било какав утицај на испољавање вршњачког насиља тј. да ли с тим у вези постоје разлике између већих и мањих школа. Одређена истраживања

упућују на закључак да су школе са великим бројем ученика изложене већем ризику од испољавања вршњачког насиља у односу на мање школе (Walker & Gresham, 1997:201; Ma, 2002; Feris & West, 2004:1681; Smokowski et al., 2013:7). С друге стране, резултати истраживања које су Клајн и Корнел (Klein & Cornell, 2010:934) спровели у средњим школама америчке државе Вирџинија, на узорку од 7.431 ученика завршног разреда и 2.353 наставника не потврђују значај величине школе за испољавање вршњачког насиља. Ови аутори наводе да, иако је укупан број инцидената вршњачког насиља већи у школама са великим бројем ученика, погрешно је закључити да су веће школе подложније ризику од вршњачког насиља у односу на мање школе. У школама које имају већи број ученика, постоји већи број прилика да ученици и наставници опазе инциденте вршњачког насиља иако је њихов степен распрострањености исти или чак нижи него у мањим школама (Klein & Cornell, 2010). Ови налази су конзистентни са истраживањима реализованим у другим државама, попут Шведске (Olweus, 1993:22) и Енглеске (Whitney & Smith, 1993).

Оно што је заједничко и за велике и за мале школе је да се вршњачко насиље најчешће дешава на местима и у време са ниским степеном надзора наставника и других запослених у школи (Farrington, 1993:383; Olweus, 1993:25; Rigby, 2007:184; Swearer et al., 2010:39; Попадић et al., 2014:100). Та места у зависности од школе могу да буду ходници/степениште, тоалети, свлачионице, школско двориште или игралиште (Whitney & Smith, 1993; Wolke et al., 2001; Swearer & Espelage, 2003; Vaillancourt et al., 2010; Migliaccio & Raskauskas, 2015). Притом, најчешће време испољавања вршњачког насиља су школски одмори када нема довољног надзора над ученицима од стране наставника и осталих запослених у школи (Olweus, 1993:25).

У *Бергенском истраживању*, у којем се, између осталог, разматра повезаност учесталости вршњачког насиља и броја наставника током школског одмора, уочена је директна веза између повећања броја наставника који врше надзор над ученицима током школског одмора и смањења учесталости вршњачког насиља (Olweus, 1993:26).

Истраживање у основним и средњим школама реализовано 2008. године у канадској области Онтарио, на око 11.000 ученика, показало је да се вршњачко насиље најчешће дешавало на оним местима и у време када је надзор наставника или других запослених био смањен или га уопште није било. Притом, вршњачко насиље у основним школама се најчешће догађало на игралишту и школском дворишту, и то током школских одмора. У средњим школама, вршњачко насиље се најчешће испољавало у ходницима, кафетеријама, свлачионицама и простору око школе (паркинг, стајалишта школских аутобуса и сл.), при чему је најчешће време испољавања насиља школски одмор (Vaillancourt et al., 2010).

1.2.4. Реакције ученика на вршњачко насиље

Ученици који су изложени вршњачком насиљу у основи показују две врсте реакција. Прва подразумева да жртва трпи насиље и не предузима ништа како би насиље престало. У суштини, то је стање у којој реакција практично и не постоји. Друга врста подразумева супротстављање насилнику тј. покушај да се насиље прекине. У литератури о вршњачком насиљу уочава се читав спектар могућих начина супротстављања, при чему је основна разлика у томе да ли жртва сама реагује на насиље или тражи помоћ. Сумирајући богату истраживачку праксу, Ригби (Rigby, 2003) истиче да жртва има четири начина самосталног супростављања, а то су: 1) избегавање насилника; 2) узвраћање; 3) сталожено понашање; и 4) одвраћање насилника. Избегавање насилника подразумева начин реаговања када жртва покушава да побегне из насилне вршњачке интеракције или настоји да смањи вероватноћу сусретања са насилником у будућности. Узвраћање подразумева да жртва физички вербално покушава да узврати напад насилнику. Сталожено понашање је начин реаговања када жртва

настоји да се понаша неузнемирено, односно „ноншалантно“ према насилнику, што понекад може да буде најефикаснији начин реаговања. Одвраћање насилника је начин реаговања када жртва смирујући или забављајући насилника настоји да заустави његово насилно понашање.

Када жртва тражи помоћ, она се обраћа другим ученицима, родитељима, наставницима и другим запосленима у школи и тражи заштиту од њих. У пракси се мали број ученика одлучује да тражи помоћ у ситуацијама када су изложени вршњачком насиљу. Међу ученицима основних школа у Енглеској (Whitney & Smith, 1993:17) тек половина испитаних жртва је тражила помоћ одраслих у школи. Слично стање је у Србији, где се око 35% жртва вршњачког насиља обраћа за помоћ одраслима (Попадић et al., 2014:118). Постоји неколико разлога због којих ученици избегавају да траже помоћ од наставника и других запослених у школи. Ученици сматрају да реакција наставника и других запослених у школи није одговарајућа и да запослени потцењују значај вршњачког насиља (Mishna & Alaggia, 2005; Попадић, 2009; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Наиме, неки ученици се одлучују да се не обрате наставницима за помоћ јер сматрају да је таква врста помоћи неделотворна (Mishna & Alaggia, 2005) и да чак може имати контраефекат, јер кажњавање насилника од стране наставника може да допринесе осветољубивој реакцији ученика који би био пријављен (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Неки ученици се не обраћају наставницима и другим запосленима у школи за помоћ зато што не верују да ће наставник хтети да им помогне пошто сматра да вршњачко насиље спада у проблеме које ученици треба сами да реше (Попадић, 2009). Често сами наставници доприносе таквом ставу ученика јер показују нижи степен перцепције о заступљености и озбиљности вршњачког насиља у односу на ученике (Holt & Keyes, 2004). Поједини ученици сматрају да је у ситуацији изложености вршњачком насиљу срамота затражити помоћ од наставника и других запослених у школи, или верују да други ученици тако мисле, тако да би кршењем ове вршњачке норме били осрамоћени пред групом (Попадић, 2009). У разлоге који спречавају ученика да се обрате наставницима и другим запосленима у школи за помоћ, додају се и рањивост детета, страх од губитка ако је насилник њихов пријатељ, као и самоокривљавање жртве (Mishna & Alaggia, 2005).

1.2.5. Последице вршњачког насиља

Вршњачко насиље оставља последице на ученике који су изложени том насиљу, али и на оне ученике који се понашају насилно. На основу прегледа досадашњих истраживања из ове области може се закључити да вршњачко насиље оставља широки спектар краткотрајних и дуготрајних последица на образовно-васпитну функцију школе, као и на психо-физички и социјални развој ученика.

Примарну последицу, која се најлакше уочава, представља перцепција ученика да школа није безбедно место за њих. Према резултатима лонгитудиналних истраживања у САД, Норвешкој, Финској и Аустралији, жртве вршњачког насиља чешће показују страх од школе, а сви ученици који су укључени у насилну вршњачку интеракцију перципирају нижи степен безбедности у школи, односно скоро се никада или веома ретко осећају безбедно у школи (Freiberg, 1998; Furlong et al., 2005; Rigby, 2007; Ybarra et al., 2007; Feldman, 2011; Bradshaw et al., 2014; Bowser et al., 2018:4). Када се пореде појавни облици вршњачког насиља и перцепција ученика о безбедности школе, резултати спроведеног истраживања из америчких средњих школа показују да је јача повезаност између изложености ученика физичком вршњачком насиљу и перцепције ученика о безбедности школе, односно да се ученици који су доживели физичко вршњачко насиље у већој мери осећају небезбедно у школи, него ученици који су доживели друге облике вршњачког насиља (Bowser et al., 2018:4). На основу истраживања на узорку од 585 америчких средњих школа, Вилијамс и сарадници (Williams et al., 2018:321) су закључили да се 25% ученика не осећа безбедно у школи, а да 14,4%

ученика наводи да се осећа врло небезбедно у школи као разлог за избегавање школе. У истом истраживању је установљено да је преко 50% ученика једном или више пута доживело вршњачко насиље током последњих 30 дана у школи (Williams et al., 2018:322), што указује на постојање директне везе између вршњачког насиља и перцепције ученика да школа није безбедна. Национални центар за истраживање школске климе у САД наводи да је овај резултат веома забрињавајући јер осећај безбедности ученика у школама представља основу за образовно-васпитни процес (NSCC, 2017).

У истраживањима у којима се разматрају последице вршњачког насиља по жртве утврђено је да се могу јавити низак школски успех (Olweus, 1993; Nansel et al., 2001; Ybarra et al., 2007; Swearer et al., 2010; Inchley et al., 2016), поремећај концентрације на часу (Smith & Sharp, 1994), често изостајање из школе (Olweus, 1993; Nansel et al., 2001; Ybarra et al., 2007; Esbensen & Carson, 2009:215; Swearer et al., 2010; Inchley et al., 2016), кршење школских правила и прекид школовања (Olweus, 1993; Nansel et al., 2001; Ybarra et al., 2007; Swearer et al., 2010), аверзија према школи (Esbensen & Carson, 2009:215), премештање у другу школу (Rigby, 2007), недостатак социјалних вештина (Inchley et al., 2016), анксиозност (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012; Inchley et al., 2016), депресија (Inchley et al., 2016), суицидалне мисли (Rigby, 2007; Kowalski, Limber, & Agatston, 2012; Inchley et al., 2016) и делинквенција (Farrington, 1993).

На основу многобројних истраживања Ригби (Rigby, 2003:585-586) је синтетизовао четири типа последица вршњачког насиља, а то су: 1) ниско психолошко благостање (*low psychological wellbeing*); 2) лоше социјално прилагођавање (*poor social adjustment*); 3) психолошка нестабилност (*psychological distress*); и 4) физичке последице (*physical unwellness*). Ниско психолошко благостање подразумева ниско самопоуздање, губитак толеранције, изражену фрустрираност и бес. Лоше социјално прилагођавање односи се на осећај аверзије према школи, а манифестује се усамљеношћу, изолацијом и честим избегавањем школе, тј. намерним одсуством из школе. Психолошка нестабилност, која представља озбиљније и интензивније последице у односу на прва два типа последица, укључује висок ниво страха и анксиозности, пострауматски стресни поремећај, осећај беспомоћности, депресију и суицидалне мисли. На крају, физичке последице вршњачког насиља се односе како на постојање јасних знакова физичких поремећаја услед медицински дијагностикованих болести или повреда, тако и на постојање разних врста соматских тегоба, као што су тешкоће са спавањем, ноћне море или честа болешљивост.

Дугорочне негативне последице вршњачког насиља испољавају се у годинама након завршетка школовања (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Swearer et al., 2010), а вршњачко насиље постаје значајан предиктор антисоцијалног и делинквентног понашања у одраслом добу (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Nansel et al., 2001; Rigby, 2007). Изложеност вршњачком насиљу неретко доводи до искуства поновљене виктимизације у каснијем добу (Inchley et al., 2016).

Поред тога што вршњачко насиље оставља негативне последице на жртве, уочено је да се и насилници суочавају са читавим низом проблема који су повезани са њиховим насилним понашањем. То могу да буду лош школски успех (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Swearer et al., 2010), аверзија према школи (Field, 2007), вршњачка одбаченост (Field, 2007), ношење оружја у школи (Nansel et al., 2001) криминалитет (Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1993), болести зависности (алкоголизам и употреба психоактивних супстанци) (Nansel et al., 2001), депресија (Field, 2007) и суицидалне мисли (Rigby, 2000). Насилници из основне школе често настављају насилно да се понашају и у средњој школи (Farrington, 1993:411).

Посебну негативну последицу представља повезаност између испољавања вршњачког насиља и учешћа у вршењу кривичних дела у каснијем животном добу. Према Олвеусовом истраживању, око 60% дечака који су чинили вршњачко насиље у основним и средњим школама, барем једном је осуђено за кривично дело пре навршене 24. године. Судаћи према кривичним досијеима, бивши школски насилници имали су, као одрасли младићи, четири пута већи удео у тешком и рецидивном криминалу (Olweus, 1993:36). Сходно томе, Олвеус заступа становиште да се вршњачком насиљу мора приступити као делу ширег антисоцијалног и на кршење прописа усмереног обрасца понашања, имајући у виду повећану опасности од каснијег проблематичног понашања као последице испољавања вршњачког насиља (Olweus, 1993:36).

Додатну дугорчну последицу представља преношење образаца проблематичног понашања на наредну генерацију. Према налазима истраживања у Великој Британији, уочено је да они ученици, који су идентификовани као насилници у школи, имају већу вероватноћу од других да имају децу која, такође, испољавају насилно понашање у школи и насиљем решавају проблеме (Farrington, 1993).

1.3. Третман вршњачког насиља

Премда се вршњачко насиље не може у потпуности елиминисати, јер је дубоко укорено у људској природи, оно се ипак може значајно смањити (Field, 2007; Rigby, 2007) применом мера превенције и сузбијања тј. интервенције. Главни циљ третмана вршњачког насиља је смањење учесталости вршњачког насиља и спречавање појаве других антисоцијалних проблема ученика (Olweus, 1993:65). Превенција и интервенција, као два елемента третмана, представљају два међусобно повезана и испреплетана процеса, које је неопходно истовремено спроводити на нивоу школе, али и на нивоу локалне заједнице којој школа припада (Walker & Shinn, 2002; Smith, Pepler, & Rigby, 2004). Резултати истраживања третмана вршњачког насиља показују да не постоји јединствени скуп мера, нити поступака за превенцију и сузбијање вршњачког насиља који се могу применити у свим школама, што значи да свака школа треба сама да процени које превентивне и интервентне мере најбоље одговарају датом школском контексту (O'Moore & Minton, 2005; Whitted & Dupper, 2005; Holt et al., 2013). Просто преузимање и копирање неког готовог модела превенције и сузбијања вршњачког насиља је потенцијални извор грешака које могу да утичу на резултат третмана вршњачког насиља (Holt et al., 2013:240).

1.3.1. Мере третмана вршњачког насиља

Мере третмана вршњачког насиља подразумевају избор и примену конкретних средстава и поступака у превенцији и сузбијању вршњачког насиља. Поједине мере могу да буду усмерене на унапређење општег стања безбедности и квалитета међуљудских односа у школи и да тако посредно допринесу смањењу учесталости вршњачког насиља, док друге мере могу да буду непосредно усмерене само на вршњачко насиље. У зависности од природе средстава и поступака, субјеката који их примењују и објеката којима су намењени, мере третмана вршњачког насиља могу да буду физичко-техничке и социјално-психолошке.

Физичко-техничке мере третмана вршњачког насиља подразумевају с једне стране редовно одржавање школског објекта, а са друге примену физичко-техничких средстава и поступака заштите школског објекта и људи који бораве у њему.

У пракси је уочено да се вршњачко насиље најчешће појављује у школама у којима нема адекватних хигијенских услова (McCloughlin, Kubick, & Lewis, 2002, према Eisenbraun, 2007:465), где су школске просторије недовољно осветљене (Frumkin et al., 2006) и са

оштећеним инсталацијама (Dwyer & Osher, 1998). С друге стране, уочено је да је у школама чији су хигијенски услови адекватни, што подразумева уређене и чисте школске просторије, без графита и у добром стању, знатно мања учесталост вршњачког насиља (McCloughlin, Kubick, & Lewis, 2002, према Eisenbraun, 2007:465).

Примена физичко-техничких средстава и поступака заштите подразумева обезбеђење самог школског објекта, повећање способности запослених у школи за визуелну контролу и надзор свих делова школског објекта, као и контролисање приступа посетилаца, при чему су најчешће мере увођење сигурносних брава, видео-надзора, детектора метала и система детекције крађа и провала (Cuellar, 2016:4; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:58; Time & Payne, 2008:301). Крајем 1990-тих година дошло је до пораста примене физичко-техничких мера (Roberts et al., 2014), што је пре свега резултат технолошког напретка (Garcia, 2003).

Досадашња истраживања показују да се школе, у погледу физичко-техничких мера превенције и сузбијања вршњачког насиља, најчешће опредељују за примену видео надзора. С тим у вези, процењује се да систем видео-надзора поседује око 90% британских школа (Taylor, 2013:16), преко 80% средњих и преко 50% основних америчких школа (Taylor, 2013:16), док увођење видео надзора у азијским државама попут Филипина, Кине и Јужне Кореје рапидно расте (Taylor, 2013:16). С тим у вези, битно је истаћи и да лица задужена за послове безбедности школе сматрају да је видео-надзор најефикаснија физичко-техничка мера превенције и сузбијања вршњачког насиља, затим следе детектори метала, електронски уређаји који омогућавају ученику да позове помоћ (*panic button*) и процедуре издавања и ношења идентификационих картица за запослене и ученике (Garcia, 2003).

Упркос учесталој примени видео надзора у школама, упоредна искуства и истраживања у америчким и британским основним и средњим школама, која су вршена 2001, 2005-2007, 2008, 2011. и 2014-2015. године, упућују на закључак да видео надзор није делотворан у превенцији и сузбијању вршњачког насиља ако се користи као самостална мера његовог третмана. Са друге стране, видео надзор показује делотворност када се школе опредељују за његову примену комбиновану са надзором наставника над понашањем ученика и ангажовањем стручних лица задужених за послове безбедности школе (DeVoe, 2005; Taylor, 2011; Jeong et al., 2013; Lessne & Yanez, 2016). Такође, истраживачи наглашавају да до смањења вршњачког насиља долази искључиво уколико се систем видео надзора активно користи и уколико се базе података снимљене овим системима користе од стране стручних лица задужених за послове безбедности (Volkh & Snell, 1998).

Социјално-психолошке мере третмана вршњачког насиља служе за креирање позитивне школске климе која доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља. Ове мере се могу разврстати на мере којима се унапређује квалитет међуљудских односа и тако ствара клима у којој су разни облици антисоцијалног понашања непожељни и неприхватљиви, и мере које су усмерене непосредно на превенцију и сузбијање вршњачког насиља.

Квалитет међуљудских односа у школи, и мере његовог унапређења у циљу превенције и сузбијања вршњачког насиља могу се разматрати у три кључна аспекта, а то су: 1) квалитет односа у вршњачкој групи, при чему су мере усмерене ка развоју вршњачке подршке и интегрисање ученика у вршњачку групу; 2) квалитет односа између ученика и наставника, при чему су мере усмерене ка успостављању и учвршћивању односа поверења и наставничке подршке ученицима; и 3) квалитет односа ученика према школи уопште, при чему су мере усмерене ка подстицању осећаја припадности школи код ученика.

Када је реч о квалитету односа у вршњачкој групи, постоји повезаност између изложености вршњачком насиљу и недостатка интегрисаности у групу тј. недовољно развијеног

пријатељства у одељењу (Hodges & Perry, 1999; Pellegrini & Bartini, 2000; Попадић et al., 2014), као и недостатка вршњачке подршке (Randall, 1997). Насупрот томе, величина вршњачке групе у коју је ученик интегрисан (Pellegrini & Bartini, 2000; Loukas et al., 2006; Bradshaw et al., 2014) смањује вероватноћу да ученик буде изложен вршњачком насиљу.

Пријатељство у вршњачкој групи представља дијадни однос кога карактерише узајамност, реципроцитет и поверење (Hartup, 1996). Квалитет пријатељстава које ученик остварује са другим ученицима у значајној мери обликује његов социјални, емоционални и морални развој, и доприноси његовом самопотврђивању и самопоуздању (Крњајић, 2003). Налази постојећих истраживања показују да су ученици, који се слабо слажу или немају добре другове у одељењу, у два пута већем ризику од виктимизације од ученика који се одлично слажу у одељењу и имају више добрих другова (Hodges & Perry, 1999; Pellegrini & Bartini, 2000; Попадић et al., 2014:195).

Вршњачка подршка представља кривни термин којим се означава један од начина на који школе подстичу, обучавају и ангажују ученике да у формалним оквирима пруже емоционалну, социјалну и едукативну подршку другим ученицима (Houlston, Smith, & Jessel, et al., 2009). За разлику од неформалне подршке која се природно успоставља у релацијама на нивоу пријатељских група, систем формалне подршке захтева додатно ангажовање ученика у правцу успостављања односа са другим ученицима којима су помоћ и подршка потребни (Поповић-Ћитић & Ђурић, 2018:100). Пракса показује да системи вршњачке подршке доприносе бољем функционисању различитих академских области, као што су учење језика или математика (Henry et al., 2012; Carhill-Poza, 2017), као и позитивном психолошком расту и развоју ученика (Tzani-Pepelasi, Ionnou, & Synnott, 2019). Кови (Cowie, 2011) наводи да вршњачка подршка значајно доприноси третману вршњачког насиља, с обзиром да подстиче ученике, а нарочито посматраче тј. сведоке, да пријаве вршњачко насиље када га примете. Истраживања електронског вршњачког насиља су потврдила нижу учесталост овог облика вршњачког насиља у школама у којима постоји развијен однос подршке и поверења између ученика (Hinduja & Patchin, 2007; Williams & Guerra, 2007; Kelly, 2010). С друге стране, ученици који немају развијен однос узајамне подршке у већој мери су укључени у насилну вршњачку интеракцију (Williams & Guerra, 2007; Bradshaw et al., 2014).

Величина вршњачке групе у коју је ученик интегрисан представља важан фактор заштите од вршњачког насиља. Наиме, ученик који настоји да се насилно понаша према ученику који је део велике вршњачке групе често је изложен социјалним санкцијама од стране вршњака у виду вршњачке осуде, одбацивања и тиме губљења статуса у вршњачкој групи (Pellegrini, 2002:159).

Други кључни аспект из ког се сагледава квалитет међуљудских односа у школи су односи између ученика и наставника. У оквиру образовно-васпитног процеса, однос између ученика и наставника се остварује путем њихове узајамне интеракције коју одликује читав низ активности, права и обавеза (Cook et al., 2018:227). Природа односа између ученика и наставника тако је структурисана да се они непрекидно налазе у једној специфичној ситуацији коју обележавају две карактеристике: имперсоналност, која подразумева права и дужности и интерперсоналност, која подразумева наклоност, симпатију, уважавање и пријатељство (Крњајић, 2002:19). Када су наставници усмерени искључиво на наставне процесе, без заинтересованости за друге аспекте развоја и функционисања ученика, знатно се смањују могућности за успостављање и неговање значајних интеракција између ученика и наставника (Fellegi, 2004).

Однос између ученика и наставника може да буде позитиван и негативан (Drugli, 2013; Sulkowski & Simmons, 2017; Cook et al., 2018; Martin & Collie, 2019). Мартин и Коли (Martin

& Collie, 2019) истичу да наставници својим понашањем, односом према нормама и правилима понашања ученика остварују значајан утицај на понашање и развој ученика, али и на развијање односа између ученика и наставника, било позитивног, било негативног (Martin & Collie, 2019). Позитиван однос између ученика и наставника подразумева развијање интерперсоналних односа којима није само циљ савладавање наставног процеса, већ и развијање односа подршке и поверења (Fellegi, 2004). Позитиван однос карактерише отворена и искрена комуникација, као и социјално-емотивна подршка коју наставници пружају ученицима (Drugli, 2013; Sulkowski & Simmons, 2017). Ученици често очекују да их наставници посаветују, подрже и усмере. Затим, неким ученицима је потребна помоћ у превазилажењу осећања изолованости и у успостављању и развијању веза са другим ученицима (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:52). На темељу претходних истраживања, Кук и сарадници (Cook et al., 2018:227) закључују да позитиван однос између ученика и наставника представља важан чинилац ангажовања ученика у наставним и школским активностима, што се може рефлектовати на академска постигнућа ученика. Негативни однос између ученика и наставника карактеришу чести конфликти, јер наставници и ученици једни друге доживљавају као опоненте, затим недостатак социјално-емотивне подршке ученицима од стране наставника, ограничена и нарушена комуникација између наставника и ученика (Baker et al., 2008), наставни процеси који су организовани тако да нису стимулативни и занимљиви ученицима и равнодушни васпитни стил наставника (Sulkowski & Simmons, 2017:138).

Квалитет односа између ученика и наставника има непосредан утицај на појаву вршњачког насиља у школама. У школама, у којима превлађује негативан однос између ученика и наставника, и у којима је нарушена социјална подршка ученицима, односно где нема развијених образаца подршке ученицима, вршњачко насиље се чешће испољава (Furlong et al., 2005; Hanish et al., 2008; Syvertsen et al., 2009; Zullig et al., 2010). С друге стране, вршњачко насиље се ређе испољава у школама у којима постоји узајамно поштовање ученика и наставника (Ybarra et al., 2007; Cornell et al., 2015), што подразумева да ученици поштују своје наставнике (Williams & Guerra, 2007), а наставници уважавају мишљење ученика и укључују их у процесе одлучивања (Syvertsen et al., 2009). Постојање позитивног односа између наставника и ученика доприноси бржем и лакшем превазилажењу негативних последица када се вршњачко насиље већ догодило. На основу спроведеног истраживања у средњим америчким школама 2017. године, Сулковски и Симонс (Sulkowski & Simmons, 2017) су закључили да позитиван однос између ученика и наставника у знатној мери ублажава ниво стреса код ученика који су доживели вршњачко насиље. Такође, ученици који су са наставницима развили однос поверења, поштовања и разумевања су у мањој мери доживљавали узнемиреност као последицу вршњачког насиља у односу на ученике који су имали негативне односе са наставницима.

Припадност школи представља трећи аспект квалитета међуљудских односа у школи. Амерички Центар за контролу и превенцију болести (CDC, 2009:3) дефинише припадност школи (*school connectedness*) као уверење ученика да наставници и њихови вршњаци брину о њиховом академском постигнућу исто толико колико и о њима као индивидуама. Либи (Libbey, 2004:274) дефинише припадност школи као везу коју ученик развија према школи, тј. однос који ученик успоставља према школи. У литератури се осећај припадности школи често означава различитим терминима као што су школски ангажман, школска приврженост, везаност за школу, школска клима, и подршка од стране наставника. Иако се термини разликују, већина варијабли има следеће елементе: академско постигнуће, везаност за школу, правичност у спровођењу дисциплине у школи, ваннаставне активности, развијен однос подршке међу ученицима, социјална подршка ученицима од стране наставника и осећај безбедности (Libbey, 2004:278). Према резултатима истраживања спроведеног на узорку од готово 17.000 ученика средњих школа САД, може се закључити да је осећај припадности

школе повезан са мањом учесталošћу вршњачког насиља (Swearer, 2011:6). Ови налази су конзистентни са налазима истраживања о карактеристикама ученика који испољавају вршњачко насиље. Наиме, између осећаја припадности школи и испољавања вршњачког насиља утврђене су статистички значајне негативне корелације које указују да ученици који су мање везани за школу, односно који су у релативно ниском степену посвећени и привржени школи, у вишем степену испољавају вршњачко насиље (Поповић-Ћитић, 2012).

Када је реч о социјално-психолошким мерама које су усмерене непосредно на превенцију и сузбијање вршњачког насиља, могуће је уочити три нивоа примене, а то су: 1) ниво школе, при чему су мере усмерене на промену културе и климе у школи; 2) ниво разреда где су мере повезане са наставничким радом у одељењу; и 3) индивидуални ниво ученика, што подразумева рад са жртвама и насилницима, индивидуално или у малим групама (Olweus, 1993:64; Whitted & Dupper, 2005:169).

Мере на нивоу школе односе се на развијање програма против вршњачког насиља, школских правила и казни против вршњачког насиља, као и информисање ученика о њима. Конкретне мере обухватају реализовање истраживања о распрострањености и учесталости вршњачког насиља, креирање и примену програма за превенцију и сузбијање вршњачког насиља и одржавање обуке за запослене и родитеље о третману вршњачког насиља (Whitted & Dupper, 2005:170).

Мере на нивоу разреда се односе на активности које наставници примењују како би програме против вршњачког насиља уврстили у свој наставни рад у циљу едукације ученика о начинима реаговања на вршњачко насиље. Активности током наставе су усмерене на дискутовање о уобичајеним предрасудама о вршњачком насиљу и погрешним перцепцијама о нормативном понашању током трајања часа, начинима превенције и сузбијања вршњачког насиља, начинима на који ученици могу да се обрате за помоћ у случају вршњачког насиља, ангажовање ученика у доношење одлука о креирању школских правила и програма који су усмерени на превенцију и сузбијање вршњачког насиља, подстицање родитеља да обавесте школу уколико постоји сумња да су им деца укључена у насилну вршњачку интеракцију (Whitted & Dupper, 2005:170), подстицање ученика да пријављују наставницима вршњачко насиље, успостављање јасне процедуре за пријављивање вршњачког насиља (Migliore, 2003:172), формулисање разредних правила у вези са вршњачким насиљем, као и доследно спровођење казни у случају кршења таквих правила (Olweus, 1993:86-87).

Мере на индивидуалном нивоу се односе на активности којима се развијају социјалне компетентности ученика променом ученичког знања, вештина, ставова и веровања. Конкретне активности обухватају програме развоја социјалних вештина, попут асертивности, креативног решавања проблема, управљања бесом, и едукацију о начинима реаговања на вршњачко насиље са фокусом на ученике који имају улогу посматрача у насилној вршњачкој интеракцији. Такође, активности на индивидуалном нивоу могу да помогну жртвама да препознају ситуације које их излажу вршњачком насиљу, да науче како да реагују у ситуацијама вршњачког насиља, као и да затраже помоћ запослених у школи (Whitted & Dupper, 2005:170).

Активности на сва три поменута нивоа су усмерене и на један заједнички циљ, а то је да се код ученика развије негативан став о вршњачком насиљу, као и насиљу уопште. Ово је од суштинског значаја за превенцију вршњачког насиља, с обзиром на постојање везе између испољавања вршњачког насиља и позитивних ставова о њему. Ученици који одобравају и подржавају насилно понашање у већој мери су испољавали вршњачко насиље у односу на друге ученике, а учесталост вршњачког насиља је већа у школама у којима су ученици имали став да је насилна вршњачка интеракција прихватљива (Williams & Guerra, 2007; Elledge et

al., 2013). Ови налази су конзистентни са резултатима истраживања о карактеристикама ученика који испољавају насилно понашање. Наиме, насилници су у већој мери пријављивали да је забавно и пријатно учествовати у физичком вршњачком насиљу, да жртве често заслужују оно што им се дешава и да је учествовање у вршњачком насиљу извор високог статуса и популарности у вршњачкој групи (McConville & Cornell, 2003; Cook et al., 2010). Посебно место у активностима у циљу развоја негативног става према насиљу требало би да имају посматрачи. Полазећи од идеје да је вршњачко насиље групни процес, вероватно најважнији фактор у његовом сузбијању је социјални притисак који може да изврши вршњачка група, а не осуда појединачних насилника од стране ауторитета (Herbert, 1989:80 према Попадић, 2009:162). Ако је жртва у сусрету са насилником слабија, као што је у вршњачкој насилној интеракцији, однос снага би се из корена променио кад би на њену страну стали присутни вршњаци који не одобравају насиље (Попадић, 2009:162). Чест мотив за испољавање насилног понашања јесте потреба насилника да буде примећен и високо вреднован од стране вршњачке групе. Из тог разлога насилницима су потребни посматрачи тј. гледаоци. Насилници ретко испољавају насиље према жртвама када у околини нема посматрача, већ бирају време и место када су присутни други вршњаци. Сходно томе, од кључног је значаја да се код посматрача развије став да је насиље неприхватљиво (Salmivalli, 2014:286-287).

1.3.2. Стратегије и програми третмана вршњачког насиља

Мере превенције и сузбијања вршњачког насиља се могу груписати у стратегије, које, према нивоу примене, могу бити примарне (универзалне), секундарне (селектоване) и терцијарне (индиковане).

Примарне (универзалне) стратегије обухватају активности које су усмерене ка изградњи безбедног и сигурног школског амбијента за ученике, чиме се стварају услови несметаног васпитно-образовног рада у школи (Dweyer & Osher, 2000:4; Osher & Keenan, 2002:2; Walker & Shinn, 2002; Osher et al., 2007; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:47). Циљ ових стратегија је превенција појаве вршњачког насиља. Главне мере у оквиру примарних стратегија подразумевају доношење правила понашања и прописивања начина поступања уколико се она прекрше, као и упознавање ученика и запослених у школи са тим правилима (Walker & Shinn, 2002; Osher et al., 2007). Поред тога, могу се применити и следеће мере: 1) моделирање пожељног понашања ученика пружањем социјалне подршке наставника; 2) спровођење програма развијања и унапређивања социјалних вештина и решавање проблема ученика; 3) развијање позитивне дисциплине ученика од стране запослених у школи, што подразумева приступ који не укључује прекомерну контролу или попустљивост запослених у школи према ученицима и доприноси развијању самоодговорности и самодисциплине ученика, односно ученика који показују висок ниво личне одговорности и друштвене свести; 4) сарадња са родитељима и ширим друштвеним окружењем на пољу превенције и сузбијања насиља међу ученицима; и 5) доследно спровођење правила понашања ученика (Dweyer & Osher, 2000:4).

Секундарне (селектоване) стратегије подразумевају пружање помоћи ученицима који имају проблеме у понашању и постизању добрих резултата у школском раду. Конкретне мере обухватају интензивно учење социјалних вештина и вештина самоконтроле, а спроводе се у оквиру малих група, кроз менторски рад или груписање идентификованих ученика у посебна одељења (Dweyer & Osher, 2000:4; Walker & Shinn, 2002; Popović-Ćitić & Žunić-Pavlović, 2005; Osher et al., 2007; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:47).

Терцијарне (индиковане) стратегије се примењују у оним случајевима када је већ установљено да су поједини ученици склони учесталим проблемима у понашању и који су

испољили неке форме антисоцијалног понашања. Конкретне мере могу да обухватају: 1) подстицање позитивних ставова и интензиван развој и унапређење социјалних вештина; 2) индивидуални рад на промени понашања ученика; 3) едукацију родитеља и њихово укључивање у програме превенције и сузбијања вршњачког насиља; 4) ширу институционалну сарадњу, а нарочито са центрима за социјални рад на пољу превенције и сузбијања вршњачког насиља (Dweyer & Osher, 2000:4; Walker & Shinn, 2002; Osher et al., 2007; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:47).

Одговарајућим комбиновањем конкретних мера и стратегија добијају се програми третмана вршњачког насиља. Најпознатији такав програм је Олвеусов *Bullying Prevention Program*, чије су основе постављене 1991. године у Норвешкој. Главни циљеви овог програма су: 1) подизање свести о значају проблема вршњачког насиља кроз едукацију ученика, наставника и родитеља; 2) успостављање и јасно спровођење правила против вршњачког насиља и доследна примена санкција у случају кршења правила; и 3) пружање подршке и заштите жртви. У прве две године примене овог програма у 42 норвешке школе, распрострањеност вршњачког насиља је значајно смањена, при чему је у првих 6-8 месеци примене програма распрострањеност смањена за 50% (Olweus, 2007). Иако је програм првенствено креиран за сузбијање вршњачког насиља, резултати истраживања у норвешким школама су показали да је дошло до смањења и других облика проблематичног понашања ученика, попут вандализма, употребе психоаткивних супстанци, туча и крађа. Поред тога, реализација овог програма је утицала на побољшање школске климе, доприносећи унапређењу односа између ученика и односа ученика према школи генералано, као и одржавању реда у учионицама (Wright, 2014:166).

На основу Олвеусовог програма који је представљао кључни аспект норвешке националне кампање сузбијања вршњачког насиља током 1990-их година, развијени су програми у САД, Немачкој, Белгији, Шпанији, Финској, Ирској, Аустрији и Аустралији (Smith, 2004:101). Резултати имплементације ових програма су различити. Иако је Олвеусов програм постигао добре резултате у Норвешкој, његова репликација у САД, Немачкој и Белгији је имала много скромнији успех (Smith et al., 2003). На основу студија о евалуацији програма против вршњачког насиља, Смит (Smith, 2004:101) закључује да не постоји „чаробни елемент“ програма који би допринео сигурном смањењу вршњачког насиља, али истиче да је кључни фактор степен у којем школе преузимају одговорност за континуирани рад на превенцији и сузбијању вршњачког насиља, без обзира на облик самог третмана. Примена одређених стратегија и програма подразумева да свака школа направи план третмана вршњачког насиља који одговара њеним потребама и специфичностима. Овај план обухвата детаљан опис: 1) знакова раног упозорења на потенцијално насилно понашање и процедура за идентификовање ученика код којих се ти знаци манифестују; 2) превентивних поступака; 3) поступака интервенције који су усмерени ка заштити ученика од насиља; и 4) поступака реаговања у непредвиђеним ситуацијама и ситуацијама након случајева насиља (Dweyer et al., 1998:23). Креирање планова третмана вршњачког насиља захтева ангажованост, како запослених у школи и ученика, тако и родитеља, али и представника локалне зајнице у којој се школа налази (Dweyer et al., 1998:23; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:21). Применом плана третмана координирају посебни тимови за превенцију и реаговање, које чине запослени, најчешће наставници, али и ученици (Dweyer, Osher, & Wagner, 1998:23; Furlong et al., 2005:11). Такви тимови планирају активности које су неопходне за превенцију и интервенцију, обучавају ученике и запослене у школи о препознавању вршњачког насиља и реаговању у случајевима његовог испољавања (Dweyer et al., 1998:23; Furlong et al., 2005:11; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:21) и предводе активности у задобијању подршке и помоћи институција и организација ширег друштвеног окружења у циљу развијања свеобухватне стратегије сузбијања вршњачког насиља (Furlong et al., 2005:11).

1.3.3. Улога наставника у третману вршњачког насиља

Кључно место у третману вршњачког насиља имају наставници. Када наставници познају стратегије, програме и планове третмана вршњачког насиља и учествују у њиховој примени, снижава се степен распрострањености вршњачког насиља (Olweus, 1993). С друге стране, школе у којима постоји велика учесталост вршњачког насиља карактерише потцењивање вршњачког насиља од стране наставника (Leff et al., 1999; Espelage et al., 2003; Holt & Keyes, 2004; Williams & Guerra, 2007), као и неспремност да на њега реагују (Boulton & Underwood, 1992; Batsche & Knoff 1994; Попадић, 2009). Резултати досадашњих истраживања упућују на закључак да постоји недовољна свест наставника о проблему вршњачког насиља, односно да наставници потцењују ниво угрожености ученика, сматрајући га нижим него што јесте (Leff et al. 1999; Pellegrini & Bartini 2001; Espelage & Swearer, 2003; Попадић et al., 2014; Migliaccio et al., 2017). Недовољна свест наставника о постојању и учесталости вршњачког насиља узрокује да се наставници не супротстављају или да не реагују адекватно реаговању на вршњачко насиље (Migliaccio et al., 2017).

На основу богате истраживачке праксе реаговања наставника на вршњачко насиље у школама, могуће је дефинисати пет главних приступа, а то су: 1) игнорисање вршњачког насиља; 2) успостављање чврсте контроле у разреду и кажњавање насилника; 3) неказнени рад са насилником; 4) рад са жртвом; и 5) тимски рад тј. тражење помоћи од других у третману вршњачког насиља. Игнорисање вршњачког насиља подразумева да наставници не реагују на вршњачко насиље (Burger et al., 2015:192). Игнорисање вршњачког насиља од стране наставника насилници често схватају као имплицитно одобрење да наставе са испољавањем насиља, често интензивнијим и фреквентнијим (Yoon, 2004). Успостављање чврсте контроле заснива се на ауторитету личности наставника који постављају чврсте границе у вези са понашањем ученика, при чему се комбинују вербални укури и доследна примена дисциплинских мера за кршење правила (Burger et al., 2015:192). Већина наставника приписује одговорност за вршњачко насиље насилницима, због чега сматра да је неопходно да се поставе чврсте границе и контрола над насилником, било путем вербалних укура, било путем примене дисциплинских мера (Burger et al., 2015:198). Неказнени рад са насилником, заснован је на ресторативној правди, и подразумева активности анализе узрока и мотива насилног понашања ученика од стране наставника, развијања емпатије и прихватања одговорности насилника за последице проблематичног понашања и учења да се конфликти између ученика решавају без насиља (Bauman et al., 2008:838; Burger et al., 2015:192). Рад са жртвом подразумева активности наставника које су усмерене на повећање асертивности жртве вршњачког насиља. Будући да су жртве вршњачког насиља често беспомоћне, и услед неравнотеже моћи нису у стању да самостално да напусте тј. прекину или зауставе насилну вршњачку интеракцију, стратегије рада са жртвама са фокусом на асертивно реаговање жртве веома су важне у подстицању жртве да се супротстави насилнику (Field, 2007; Burger et al., 2015:192). Тражење помоћи од других у третману вршњачког насиља подразумева ангажовање више наставника и запослених, као и укључивање и ваншколских актера у третман (Burger et al., 2015:198).

Начин реаговања наставника на вршњачко насиље је производ континуираног међудејства индивидуалних карактеристика наставника и ситуационих карактеристика школског контекста (Yoon, 2004). Индивидуалне карактеристике наставника подразумевају: 1) способност учечавања и препознавања вршњачког насиља (Leff et al., 1999; Espelage et al., 2003; Holt & Keyes, 2004; Williams & Guerra, 2007); 2) степен осетљивости на одређене појавне облике (Leff et al., 1999; Small et al., 2013; Попадић et al., 2014); 3) перцепцију значаја вршњачког насиља (Yoon, 2004; Holt, Keyes, & Koenig, 2011; VanZoeren & Weisz, 2017); и 4) осећај емпатије према жртвама насиља (Yoon, 2004; VanZoeren & Weisz, 2017).

Способност уочавања и препознавања вршњачког насиља подразумева могућност наставника да уопште сазнају за неки случај вршњачког насиља, као и да препознају да нека ситуација има карактеристике вршњачког насиља. Пракса показује да наставници значајно мање примећују вршњачко насиље у односу на ученике, посебно у средњим школама (Leff et al., 1999). Главни разлози за то су: 1) наставници често нису у прилици да виде да се догађа вршњачко насиље; 2) често се дешава да ученици не обавештавају наставнике о случајевима вршњачког насиља; и 3) наставници нису увек у стању да одређени догађај препознају као случај вршњачког насиља (Espelage et al., 2003; Holt & Keyes, 2004; Williams & Guerra, 2007). Мала способност уочавања и препознавања случајева вршњачког насиља је блиско повезана са неделотворном интервенцијом. У анкетама о распрострањености вршњачког насиља ученици често изјављују да наставници нису никада покушали да зауставе вршњачко насиље или су то чинили ретко, при чему се, у зависности од конкретног анкетирања, удео таквих одговора креће од 20% до 60% (Boulton & Underwood, 1992; Попадић, 2009:176). Неделотворна интервенција наставника у вези са пријавом вршњачког насиља, неидентификовање или занемаривање раних знакова упозорења на вршњачко насиље, значајно су повезани са растом учесталости вршњачког насиља (Williams & Guerra, 2007).

Код наставника се разликује степен осетљивости на поједине појавне облике вршњачког насиља. Чак и када уоче вршњачко насиље, наставници су склони да посебно обрате пажњу само на изражене облике физичког насиља, док друге облике вршњачког насиља превиђају или им умањују значај (Leff et al., 1999). Различит степен осетљивости на поједине појавне облике вршњачког насиља одређује и начин реаговања у ситуацијама када се вршњачко насиље догађа. Наиме, наставници који перципирају физичко вршњачко насиље као знатно озбиљније у односу на друге облике чешће реагују у ситуацијама када се физичко насиље догађа. С друге стране, вербално и релационо вршњачко насиље наставници често третирају као блаже форме вршњачког насиља услед чега и ређе на њега реагују (Small et al., 2013; Попадић et al., 2014:154).

Када је реч о перцепцији значаја вршњачког насиља, генерално постоје две категорије наставника. Прву категорију чине наставници који негирају значај вршњачког насиља као озбиљног проблема који захтева одређен третман. У оквиру ове категорије могу се издвојити три карактеристична става. Први став је да вршњачко насиље није довољно озбиљно да би заслуживало реаговање, тј. наставници га сматрају више као вид забаве и несташлука, него као појаву која угрожава безбедност школе и ученика. Наставници са оваквим ставом једноставно не обраћају пажњу на појаву вршњачког насиља (Holt, Keyes, & Koenig, 2011; VanZoeren & Weisz, 2017). Искуства школа показују да игнорисањем вршњачког насиља само добија на снази, мења своју појавност и опстаје (Holt et al., 2011). Други став је да вршњачко насиље, као вид сукоба међу ученицима, представља нормалну појаву, при чему такво искуство помаже ученицима да усвоје социјалне норме. Такви наставници се одлучују да у случајевима вршњачког насиља не интервенишу директно, већ саветују ученицима да сами реше проблем или саветују жртви да се супротстави насилнику (VanZoeren & Weisz, 2017). Трећи став је да ученик не би постао жртва када би се се клонио насилника. Наставници са таквим ставом настоје да проблем реше раздвајањем ученика у различите разреде или саветовањем жртви да избегава насилника (VanZoeren & Weisz, 2017). Другу категорију наставника чине они који сматрају да је вршњачко насиље озбиљан проблем. Наставници са таквим ставом су најчешће и били спремни да реагују на вршњачко насиље (Yoon, 2004:42; VanZoeren & Weisz, 2017:267).

Важан индивидуални фактор реакције наставника је осећај емпатије према жртвама, при чему је уочена позитивна корелација, тј. са појачавањем осећаја емпатије повећава се спремност наставника да реагују и зауставе насиље (Yoon, 2004:42; VanZoeren & Weisz, 2017:268).

Испољаванье индивидуалних карактеристика наставника зависи од ситуационих карактеристика школског контекста. Наиме, у школама у којима не постоји снажна порука да је вршњачко насиље недопустиво, наставници ће чешће бирати попустљив и благ начин реаговања на вршњачко насиље. С друге стране, постојање програма и јасних планова превенције и сузбијања вршњачког насиља, са дефинисаним процедурама пријављивања случајева јасно поручује да је вршњачко насиље озбиљан проблем који захтева третман (Yoon, 2004; VanZoeren & Weisz, 2017:267).

Имајући у виду значај улоге наставника, неопходан елемент третмана вршњачког насиља је обука која има за циљ подизање нивоа свести наставника, али и осталих запослених, о вршњачком насиљу, као и стицање практичних вештина за реаговање у случајевима када се вршњачко насиље испољава (Yoon, 2004:42; Bauman, et al., 2008:851; VanZoeren & Weisz, 2017:268). Обука може да се односи на начине успостављања и одржавања дисциплине на часу и у школи, интензиван рад са проблематичним ученицима и опхођење према ученицима са поштовањем. Запослени у школи би требало да буду обучени да ученицима послуже као модели ненасилне комуникације и да поставе стандарде за одговарајуће понашање и комуникацију. С друге стране, запослени би требало да буду упознати са школским правилима о насилном понашању, као и да знају како да користе алармни систем, када да упуте ученика на саветовање или дисциплиновање (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:60).

1.3.4. Сарадња школе са друштвеним окружењем у третману вршњачког насиља

Имајући у виду да вршњачко насиље међу ученицима није искључиво проблем одређене школе, целовит приступ превенције и сузбијања ове појаве захтева успостављање сарадње школе са ширим друштвеним окружењем, односно ангажман који укључује родитеље, органе локалне самоуправе, државне органе, полицијске и правосудне органе и центре за социјални рад (Dweyer et al., 1998; Adelman & Taylor, 2007; Cowie & Jennifer, 2007; Osher & Keenan, 2007; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:51; Rosiak, 2009). Једино цела заједница, удружена у превенцији и сузбијању, може да изгради свеобухватан одговор на вршњачко насиље (Adelman & Taylor, 2007). Модел третмана вршњачког насиља који укључује шире друштвено окружење полази од чињенице да је вршњачко насиље сложен друштвени феномен који настаје као последица непрекидног међудејства читавог низа индивидуалних и срединских фактора и да је за његову превенцију и сузбијање неопходан свеобухватан приступ који подразумева континуирану имплементацију стратегија, програма и планова које школа креира у садејству са представницима ширег друштвеног окружења (Furlong et al., 2005:14).

Основни кораци у развијању сарадње између школе и релевантних друштвених актера на пољу третмана вршњачког насиља су: 1) установљење јасне и формализоване расподеле улога; 2) развијање партнерског односа са отвореном комуникацијом; 3) успостављање консензуса у вези са кључним проблемима; 4) стварање тимских стратегија; 5) обезбеђивање средстава довољних за остварење предвиђених циљева; и 6) постојање јасних, ефективних и прилагодљивих акционих планова, као и планова за реаговање (Ђурић & Поповић-Ђурић, 2007:37).

Најзначајнији партнер школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља су родитељи. На основу података добијених из једне од највећих светских база података о насиљу у школи – *School Survey on Crime and Safety*, коју води Национални центар за статистику образовања у оквиру америчког министарства образовања, Куелар (Cuellar, 2016) наводи учешће родитеља у превенцији и сузбијању насиља кључним јер повезује два најважнија друштвена контекста у којима се ученик креће и развија у време школовања, а то су школа и породица. Такође, доказана је значајна позитивна корелација између активног укључивања родитеља и

смањења степена проблематичног понашања ученика (Sheldon & Epstein, 2002). Делотворна сарадња школе са родитељима представља неопходан предуслов за превенцију и сузбијање многих облика антисоцијалног понашања ученика, укључујући и вршњачко насиље (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:24). Притом, веома важно место заузима активно и формално укључивање родитеља у праћење образовно-васпитног рада, али и њихово укључивање у процес креирања програма превенције и сузбијања вршњачког насиља. Путем формалног активног укључивања родитељи развијају и негују односе поверења и подршке како са другим родитељима, тако и са запосленима у школи, информишу се о постојању и реализацији програма превенције и сузбијања вршњачког начина, као и могућностима укључивања у те програме (Ttofi & Farrington, 2009).

Када су у питању институције ширег друштвеног окружења, главни партнери школе у третману вршњачког насиља су полиција, органи локалне самоуправе и центри за социјални рад. Сарадња са овим институцијама се одвија истовремено, како на пољу решавања проблема вршњачког насиља, тако и на другим пољима значајним за унапређење општег стања безбедности школе и развој одговарајућег амбијента за остваривање образовно-васпитних циљева школе.

Партнерски однос између школе и полиције је суштинска компонента превенције и сузбијања различитих облика насиља међу ученицима (Shaw, 2004:5). Сарадња школе са полицијом разликује се у погледу следећих аспеката, а то су: 1) приступ полицијског рада у школи; 2) улога полиције у школи; 3) домет интервенције полицијског рада; 4) циљеви полицијског рада; 5) начин на који полиција функционише и спроводи своје активности у школи; 6) циљеви програма сарадње школе са полицијом; и 7) облик сарадње између школе и полиције (Shaw, 2004:2). Приступ полицијског рада у школи може да буде реактивни и проактивни. Реактивни приступ подразумева да полиција предузима одговарајуће мере заштите тек када се догоде одређени инциденти насиља међу ученицима у школи. Насупрот томе, проактивни приступ подразумева да полиција, након што идентификује безбедносне ризике са којима се школа суочава, предузима одговарајуће мере за превенцију и сузбијање тих ризика пре него што се они испоље у школи (Shaw, 2004:3). Улога полиције може да буде одвраћање и превентивна. Одвраћање се огледа у присуству стручних лица задужених за безбедност у школским просторијама ради надзора ученика. Сматра се да ће само присуство стручних лица задужених за безбедност школе одвратити ученике од антисоцијалног понашања. Превентивна улога полиције у школи може да укључи различите видове едукације ученика о превенцији насиља, али и ближу сарадњу са ученицима који су изложени ризику од насиља у школи (Shaw, 2004:3). У погледу домета интервенције које спроводи полиција, разликују се опште или циљане интервенције. Опште интервенције подразумевају активности полиције које су усмерене на читаву школску популацију, док су циљане интервенције намењене одређеној групи ученика (Shaw, 2004:3). Циљеви полицијског рада у школи могу да буду општи и специфични. Општи циљеви се односе на успостављање добрих односа са ученицима и развијање односа поверења, док се специфични циљеви односе на превенцију конкретних безбедносних ризика са којима се школа суочава (Shaw, 2004:3). Полиција може своје активности да спроводи у школи на формалан или неформалан начин. Неформалан начин односи се на присуство полиције у школи у цивилној одећи и спровођењу активности успостављања ближих односа са ученицима и родитељима, док се формалан начин односи на присуство униформисаних полицијских службеника у школи и обављање класичних полицијских задатака (Shaw, 2004:3). Програми сарадње школе са полицијом могу да буду краткорочни и дугорочни. Краткорочни програми сарадње односе се на тренутно решавање одређених безбедносних ризика тј. на решавање безбедносних ризика од тренутног значаја (нпр. идентификација чланова гангова у школи). Дугорочни програми сарадње односе се на дужи временски период, а обухватају активности промене понашања ученика са циљем смањења вероватноће испољавања антисоцијалног

облика понашања (Shaw, 2004:3). Облик сарадње између полиције и школе може да буде билатералан и мултилатералан. Билатерална сарадња подразумева сарадњу полиције искључиво са школом, док мултилатерална сарадња подразумева партнерство са школом, али и са другим релевантним друштвеним актерима (Shaw, 2004:3).

На основу анализе богате истраживачке праксе у овој области, идентификују се три модела сарадње полиције и школе, а то су: 1) полицајци у школи распоређени као на редовном задатку (*school based officers*); 2) полицајци у улози едукатора (*police officers as teachers*); и 3) модел свеобухватне сарадње (*comprehensive police-school liaison schemes*) (Shaw, 2004:8).

Најпознатији и најчешће коришћен модел сарадње школе и полиције је онај у коме су полицајци у школи распоређени као на редовном задатку (Shaw, 2004:8). Овај модел сарадње развијен је 1950-тих година у Флинту, у америчкој савезној држави Мичиген, како би се унапредио однос између полицијских службеника и ученика путем проактивног полицијског рада и од тада је широко прихваћен и модификован у САД и Европи. Овај модел сарадње је своју највећу популарност у примени стекао 1990-тих година као један од ефикасних начина превенције и сузбијања школског насиља (Shaw, 2004:9). Главни циљеви овог модела су остварење идеала безбедне школе и развијање позитивне перцепције ученика о полицајцима и полицији уопште. У адаптираним моделима ове сарадње, полицајци у школи делују као лица задужена за спровођење закона, саветници у вези са питањима безбедности и као едукатори. Рад лица задужених за спровођење закона је усмерен на успостављање реда у школи и предузимање мера предострожности ради остварења безбедности школе. То укључује полицијске патроле у школи и њеном непосредном окружењу. Циљ деловања полицајаца као саветника у вези са питањима безбедности је да пружају информације ученицима о питањима спровођења законских прописа у вези са безбедношћу ученика, као што је нпр. пружање информација и савета о кривичним санкцијама према малолетним учиниоцима кривичних дела. Циљ деловања полицајаца као едукатора је информисање ученика о насиљу и криминалу, законским прописима и последицама кршења закона од стране ученика (Shaw, 2004:9). Налази о повезаности између примене овог модела сарадње школе и полиције са перцепцијом ученика о полицији нису једнозначни (Jackson, 2002; Shaw, 2004:10, према Scheffer, 1987). На основу истраживања спроведеног у средњим школама у америчкој држави Мисури, Џексон (Jackson, 2002) је закључио да спровођење овог модела нема значајан утицај на грађење позитивне слике ученика о полицији генерално. Овакав слаб утицај Џексон (Jackson, 2002) приписује лошим односима које ученици успостављају са полицијом генерално, али и са полицајцима који су ангажовани у школи (Jackson, 2002:632). Поред тога, ученици у школама које спроводе овај модел сарадње сматрају да, уколико испоље неко антисоцијално понашање, биће откривени од стране полицајаца. Сходно томе, Џексон (Jackson, 2002:644) закључује да овај модел сарадње не доприноси уочавању и откривању антисоцијалног понашања ученика и ефикасној превенцији и сузбијању насиља у школи. Насупрот томе, налази истраживања које је реализовано у средњим школама америчке државе Ајдахо, показали су да овај модел сарадње школе са полицијом доприноси грађењу позитивне слике ученика о полицији генерално и развијању односа поверења и поштовања између ученика и полицијских службеника (Shaw, 2004:10).

Други модел сарадње подразумева да се полицајци налазе у улози едукатора. Првобитно су полицајци едуковали ученике о безбедности у саобраћају, да би се касније теме прошириле и на превенцију злоупотребе психоактивних супстанци, као и различитих облика школског насиља (Shaw, 2004:12). Најпознатији програми овог модела сарадње школе са полицијом су *Едукација о превенцији злоупотребе дроге (DARE – Drug Abuse Resistance Education)* и *Програм едукације и обука за отпор ганговима (GREAT – Gang Resistance Education and Training Program)*. Програм *DARE*, иницијално развијен у Лос Анђелесу 1981. године, представља свеобухватни програм превенције злоупотребе психоактивних супстанци, али и

школског насиља (Shaw, 2004:13). Овај програм се спроводи од вртића до средње школе у готово свим америчким државама, а преузет је у преко 50 држава света (Shaw, 2004:14). Примарни циљеви овог програма су: 1) превенција употребе психоактивних супстанци међу ученицима; и 2) креирање техника отпорности на школско насиље (Shaw, 2004:13). Међутим, када је реч о делотворности овог програма, ниједна методолошки ригорозна евалуација овог програма није показала икакво смањење употребе психоактивних супстанци међу ученицима (Shaw, 2004:14). Програм *GREAT* је школски програм чији је основни циљ спречавање да се ученици укључе у гангове, али и превенција појаве криминала у школи. Програм је иницијално развијен 1991. године од стране Америчког бироа за алкохол, дуван и ватрено оружје (*US Bureau of Alcohol, Tobacco and Firearms*) у сарадњи са полицијом Тексаса и Аризоне у циљу решавања ескалирајућег проблема деловања гангова у школама. Овај програм се спроводи у виду интерактивне наставе од стране униформисаних полицајаца (Shaw, 2004:15). Резултати истраживања чији је основни циљ био да утврди делотворност програма у смањењу антисоцијалног понашања ученика, показују да су ученици током периода када је овај програм примењиван (од 1995. до 1999. године) у мањој мери испољавали антисоцијална понашања у поређењу са периодом када програм није примењиван (Shaw, 2004:15).

Трећи модел сарадње – модел свеобухватне сарадње школе са полицијом обухвата мултилатералну сарадњу која, поред полиције, укључује и друге актере ширег друштвеног окружења школе. Циљеви овог модела сарадње су размена искуства, знања и информација, пружање помоћи школама у спровођењу специфичних школских програма и редовни обиласци школе од стране представника полицијских органа (Shaw, 2004:19). Најпознатији пример овог модела сарадње у САД је реализација програма *The Community Outreach through Police* који је креиран 1998. године на америчком универзитету Јејл (Shaw, 2004:19), а спроведен у сарадњи са представницима полицијских органа у америчким средњим школама које су имале велику учесталост насиља. Програм заједнички реализују школе, полиција и институције за ментално здравље, а у њему се комбинују знање полиције о заједници и знање медицинских стручњака о менталном здрављу деце, као и о психичким последицама насиља. Програм се примењује у виду седмичних тематских предавања намењених ученицима који су изложени ризику од насиља како у школи, тако и у заједници. Учествовањем у овом програму, ученици су, између осталог, имали прилике да успостављају и развијају односе са полицијом у циљу грађења позитивне слике о улози полиције, како у школи, тако и у широј заједници. Након сваке сесије предавања, ученици, за које се утврдило да им је неопходна додатна помоћ, упућивани су у одређене институције локалне заједнице. Евалуација програма је показала да је учествовање у овом програму побољшало способност ученика да се изборе са психичким последицама доживљеног насиља у школи (Shaw, 2004:20). Када је реч о Европи, најпознатији пример овог модела је *Амстердамски пројекат безбедности школе*, спроведен 2000. године (Shaw, 2004:22). Као одговор на повећану учесталост школског насиља, амстердамски школски систем је одлучио да уместо даљег поопштравања реактивне тј. казнене политике, развије проактивни третман школског насиља креирањем свеобухватног приступа за остварење безбедности школе. Програм је обухватио 40 средњих школа у Амстердаму. Током трајања програма примењено је фокус-групно интервјуисање ученика, наставника и представника полиције са циљем испитивања различитих безбедносних ризика са којима се школа суочава. На основу резултата интервјуисања креирани су планови који су подразумевали: измену физичко-техничког безбедносног контекста школе, креирање регистра школског насиља, реализацију обуке наставника и ученика за превенцију и сузбијање школског насиља, обуке вршњачке медијације и пружање подршке жртвама школског насиља. (Shaw, 2004:23).

Кад је реч о школама у оквиру образовно-васпитног система Србије, модел сарадње са полицијом је развијен у оквиру програма *Школски полицајац*, који је покренут 2002. године.

Пројекат је инициран на основу заједничке процене тадашњег Министарства просвете и спорта и Министарства унутрашњих послова да је у једном броју школа у урбаним деловима Србије значајно угрожено стање безбедности, при чему је уочен широк спектар проблема, од вандализма и туча међу ученицима, до уношења оружја у школу и напада на запослене. Пројектом је обухваћено преко 500 школа, а по својим обележјима је подразумевао комбинацију активности које су присутне у три наведена модела сарадње школе са полицијом (Спасић & Кекић, 2012).

Када је реч о сарадњи школе са органима локалне самоуправе, решавање проблема вршњачког насиља представља једну од компоненти континуираног развијања одговарајућег окружења у коме школа може да остварује своје образовно-васпитне циљеве. Локалној заједници која препознаје интерес да се, у име безбедне и здраве будућности, о деци стара на најбољи могући начин, веома је важно да има добре васпитно-образовне установе, које нуде вредности, вештине и знања за квалитетан живот (Попадић et al., 2014). У склопу партнерског односа школе, органа локалне самоуправе и државних органа могу да се развију иновативне, систематске и дугорочне стратегије за превенцију и сузбијање разних врста безбедносних ризика који се испољавају у школама и њиховом непосредном окружењу, при чему локална самоуправа учествује у организовању, финансирању и подржавању превентивних програма и разноврсних пројеката везаних за остварење безбедности школе (Atkinson, 2002; Warren, 2005:135; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:49; Adelman & Taylor, 2007:30).

Сарадња школе са центрима за социјални рад и другим службама социјалне заштите повећава, пре свега, кадровске капацитете школе у развијању свеобухватне превенције и правовремене интервенције у случајевима насиља међу ученицима, као и вршњачког насиља као његове специфичне врсте. Центри за социјални рад могу да подрже школу путем давања одговарајућих препорука у вези са усвајањем мера за превенцију и сузбијање вршњачког насиља, као и организовањем обуке запослених у школи за рад како са жртвама вршњачког насиља, тако и са насилницима (Osher & Kennan, 2002:21).

1.3.5. Модел третмана вршњачког насиља у Србији

У сврху третмана, тј. превенције и сузбијања свих облика насиља у школама, сходно томе и вршњачког насиља, у оквиру образовно-васпитног система Србије је развијен посебан модел третмана. Садржај мера третмана и начин њихове примене у оквиру модела дефинисан је посебним Протоколом који је усвојило министарство надлежно за просвету. Први Протокол је усвојен 2007. године (МПРС, 2007), а касније су усвојена још два – први, који је био на снази од 2010. до 2019. године (Правилник, 2010), и други, усвојен 2019. године, који је уз одређене измене на снази и данас (Правилник, 2019). Кључне поставке модела су, у суштини, све време исте, а главне елементе модела представљају Тим за заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања (Тим за заштиту) и Програм заштите од насиља, злостављања и занемаривања (Програм заштите) који садржи мере превенције и интервенције. Примена мера се одвија у оквиру унутрашње и спољашње заштитне мреже, које укључују саму школу, као и партнере за сарадњу из ширег друштвеног окружења.

Тим за заштиту чине запослени у школи, пре свега наставници, али у Тим свој рад укључује и представнике ученичког парламента, вршњачког тима за превенцију насиља, као и друге представнике ученика. У свом раду Тим сарађује са стручњацима из других релевантних установа у локалној заједници. Школа самостално одлучује о броју чланова тима, али је у обавези да обезбеди да увек бар један члан буде у школи у складу са радним временом школе. Школа има обавезу да на видно место истакне податке о члановима Тима (име, контакт телефони), као и бројеве телефона релевантних служби (дом здравља, хитна помоћ,

надлежна полицијска станица, центар за социјални рад), које треба контактирати у одређеним ситуацијама (МПРС, 2009:10-12; Правилник, 2010:181; Правилник, 2019:71).

У сарадњи са ученицима, запосленима у школи, родитељима и партнерима за сарадњу из ширег друштвеног окружења, Тим планира, организује и управља активностима у школи на превенцији насиља, и обезбеђује њихову доследну примену (Калезић-Вигњевић, 2011:176). Главне активности Тима подразумевају израду и координацију примене Програма заштите, као и планирање и реализацију обуке запослених са циљем развоја компетенција потребних за превенцију насиља и делотворно реаговање (МПРС, 2009:12-13; Калезић-Вигњевић, 2011:176; Правилник, 2010:181; Правилник, 2019:71).

Други елемент модела третмана вршњачког насиља у Србији представља Програм заштите. Програмом се дефинишу превентивне и интервентне активности, одређују одговорна лица и постављају временски оквири за њихову примену. Програм садржи: 1) превентивне активности које подразумевају активности које школа може да реализује у циљу спречавања и смањења насиља, као и активности праћења ефеката превенције; и 2) интервентне активности које се односе на мере и поступке које школа предузима када се насиље догоди, као и на начин на који су подељене улоге и одговорности у том процесу (МПРС, 2009:14-16; Правилник, 2010:181; Правилник, 2019:71).

Превенција насиља у образовно-васпитним установама подразумева скуп мера и активности које имају за циљ стварање сигурног и подстицајног окружења, неговање атмосфере сарадње, уважавања и конструктивне комуникације, укључивање свих заинтересованих група у доношење и развијање програма превенције, подизање нивоа свести и повећање осетљивости свих укључених у рад школе за препознавање насиља, дефинисање поступака за заштиту од насиља и реаговања у ситуацијама насиља, информисање свих укључених у рад школе о поступцима за заштиту и реаговање у ситуацијама насиља и унапређивање компетенција наставног и ваннаставног особља, ученика, родитеља/старатеља и локалне заједнице за уочавање и решавање насиља (МПРС, 2009:19-25; Правилник, 2010:181; Правилник, 2019:70). Циљ планирања и реализације превентивних активности је допринос да се ученици осећају безбедно у школи, да успешно и ефикасно уче, да науче како да управљају сопственим понашањем и ненасилно решавају конфликте, разумеју и прихватају разлике, сарађују и раде тимски (Калезић-Вигњевић, 2011:176). Школа креира превентивне активности у складу са увидом у присутност насиља у својој средини, али и у складу са проценом реализованих обука за запослене и потребом даљег усавршавања, степена и квалитета укључености родитеља у рад школе и слично (МПРС, 2009:19).

Програм и активности превенције омогућавају: 1) благовремено уочавање потенцијалног насиља и отклањање ризика; 2) припрему за адекватно реаговање уколико се насиље испољи; 3) свеобухватну ресоцијализацију учесника у насиљу; и 4) заштиту права и смањење додатне патње свих који су укључени у насиље (МПРС, 2009:18). У зависности од природе средстава и поступака, субјеката који их примењују и објеката којима су намењени, мере третмана вршњачког насиља могу да буду физичко-техничке и социјално-психолошке.

Физичко-техничке мере превенције подразумевају: 1) добро организовано и доследно дежурство запослених; 2) адекватно осветљење у згради и дворишту; 3) ограђено и безбедно двориште; 4) безбедне спортске терене; 5) стално обилажење установе од стране полицијског службеника; и 6) физичко-техничко обезбеђење (МПРС, 2009:25; Калезић-Вигњевић, 2011:177; Правилник, 2010:180-181; МПТРС, 2014; Правилник, 2019:71).

Социјално-психолошке мере се односе на широк спектар програма, поступака и иницијатива, који могу да обухвате: 1) постављање релевантних васпитних циљева кроз редовну наставу;

2) благовремено и континуирано информисање свих актера у школи; 3) стручно усавршавање запослених у овој области; 4) осмишљавање ваннаставних и спортских активности; 5) успостављање правила понашања и њихова доследна примена; 6) креирање различитих програма помоћи ученицима у развијању просоцијалних вештина или превазилажењу школског неуспеха; 7) сарадњу са другим институцијама ширег друштвеног окружења у циљу раног идентификовања проблема код ученика и правовременог пружања помоћи; 8) сарадњу и развијање партнерства са родитељима и локалном заједницом са циљем ангажовања свих капацитета и ресурса који могу да допринесу превенцији насиља; 9) покретање иницијативе у локалној заједници за измене закона или њихово доследно спровођење у циљу смањења негативног утицаја и ризика из окружења (на пример: измештање кафића и кладионица из непосредног окружења установе; поштовање уредбе о забрани продаје алкохола, дувана, пиротехничких средстава и психоактивних супстанци малолетним особама и слично); и 10) активно учешће ученика у планирању и реализацији превентивних активности (МПРС, 2009:21-24; Калезић-Вигњевић, 2011:177; Правилник, 2010:180-181; МПТРС, 2014; Правилник, 2019:71).

Посебну важност у превенцији насиља у школи имају правила понашања и обезбеђивање механизма за њихову доследну примену. Приликом дефинисања правила и последица њиховог кршења неопходно је да: 1) ученици учествују у процесу и процедурама доношења одељењских/групних правила; 2) правила доносе сви у школи, а одговорност директора школе је да у случају кршења правила покреће одговарајуће поступке; 3) се правила оглашавају путем паноа, школских новина, брошура како би се подигла њихова видљивост и доступност; 4) се правила мењају након одређеног периода примене (пола године, на крају школске године или кад друга постану актуелнија). Последице кршења правила могу да се крећу од позитивних поступака (подсећање на усвојена правила, опомена, извињење, прихватање одговорности надокнадом штете/ повреде); преко прихватања природних последица по себе и друге (осећање повећане одговорности, жаљење, промена односа у заједници, трајне последице по здравље, умањење личне добробити, материјални губитак); до примене санкција (забране, ускраћења, укори, смањење оцене из владања и друге законске мере) (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:58; МПРС, 2009:23-24). Ученичка улога у обликовању школских правила и програма је веома важна будући да они најбоље познају добре и лоше стране школских програма и правила. Када ученици учествују у доношењу одлука, већа је вероватноћа да подрже и поштују донете одлуке (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:60).

Други елемент Програма заштите чине интервентне активности у случајевима када се насиље догоди. Интервентне активности имају опште и посебне циљеве. Општи циљеви интервенције подразумевају заустављање насиља и смањење ризика од његовог понављања (МПРС, 2009:26; Калезић-Вигњевић, 2011:178; Правилник, 2010:182-183; Правилник, 2019:71). Посебни циљеви интервенције подразумевају: 1) спровођење процедура реаговања у ситуацијама насиља, 2) успостављање система ефикасне заштите ученика у случајевима насиља, 3) константно праћење и евидентирање врста и учесталости насиља и процењивање ефикасности програма заштите, 4) ублажавање и отклањање последица насиља; и 5) реинтеграцију ученика у заједницу вршњака и саветодавни рад са ученицима који трпе насиље, који врше насиље и који су посматрачи насиља (МПРС, 2009:26; Правилник, 2010:182; Правилник, 2019:72).

Модел интервенције у циљу заштите ученика од насиља предвиђа седам корака, а то су: 1) сазнање о насиљу или откривање насиља; 2) прекидање, заустављање насиља; 3) смиривање ситуације; 4) обавештавање родитеља и предузимање хитних акција по потреби; 5) консултације; 6) планирање и реализовање активности заштите ученика; и 7) праћење ефеката предузетих мера. Ови кораци, односно редослед поступака у интервенцији, представљају обавезујући оквир за ефикасно реаговање и укључивање свих релевантних

појединаца или институција у процесу заштите ученика од насиља у школи (МПРС, 2009:30; Калезић-Вигњевић, 2011:178; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73).

Сазнање о насиљу тј. откривање насиља је први корак у заштити ученика од насиља у школи и одвија се на два начина. Први начин откривања насиља се односи на опажање или добијање информација да је насиље у току. Други начин откривања насиља подразумева постојање сумње да се насиље дешава, на основу препознавања спољашњих знакова или специфичног понашања ученика или на основу непосредног поверавања ученика, или посредно од вршњака, родитеља или треће особе (МПРС, 2009:30; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73). Спољашњи знаци насиља се односе на очигледне знаке на физичком и физиолошком плану, попут модрица, повреда, поцепане одеће, главобоље, болова у стомаку, проблема са исхраном и слично. Знаци који указују на сумњу да је ученик изложен насиљу могу да буду промене у понашању детета, пад успеха у школи, изостајање са часова, избегавање обавеза, избегавање дружења, одбијање уобичајених активности и слично (МПРС, 2009:30; Калезић-Вигњевић, 2011:178).

По сазнању насиља, било да је ученик непосредно угрожен или постоји сумња на постојање насиља, запослени у школи је обавезан да реагује тако што ће прекинути насиље и позвати помоћ, уколико процени да самостално не може да прекине насиље. Поред тога, запослени је одговоран да обавести родитеље, а уколико постоји потреба, директор школе је обавезан да обавести и релевантне службе ширег друштвеног окружења, као што су полиција и центар за социјални рад. Начин на који ће запослени у школи зауставити и прекинути насиље зависи од фактора попут узраста ученика, броја укључених у насилну вршњачку интеракцију, места дешавања насиља, могућности да ученик позове помоћ и слично. Како би се обезбедило координисано и одговарајуће реаговање на насиље, веома је важно да се у школи унапред дефинишу могући начини реаговања у различитим ситуацијама (МПРС, 2009:31; Калезић-Вигњевић, 2011:179; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73).

Након прекидања насиља, прелази се на смиривање ситуације при чему је обавезно обавестити родитеље, и по потреби предузети хитне акције. Смиривање ситуације је процес обезбеђивања сигурности за ученика и разговора са учесницима и посматрачима насиља. У овом процесу важно је да запослени у школи делују синхронизовано, односно да се разговор са ученицима о истој ситуацији насиља не обавља више пута од стране различитих запослених (МПРС, 2009:31-32; Калезић-Вигњевић, 2011:178; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73). Обавештавање родитеља и предузимање хитних акција по потреби обавља се одмах након заустављања насиља. Уколико родитељ није доступан или његово обавештавање није у најбољем интересу ученика, школа одмах обавештава Центар за социјални рад. Хитне акције по потреби обухватају: пружање прве помоћи, обезбеђивање лекарске помоћи, обавештавање полиције и центра за социјални рад (МПРС, 2009:31; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73).

Непосредно по појави сумње и/или по стицању информација о насиљу, спроводе се консултације у циљу процене ризика и дефинисање корака и мера у процесу заштите ученика. Консултације се обављају у оквиру школе са колегом, са Тимом за заштиту и са психологом, педагогом, директором и школским полицајцем. У зависности од сложености ситуације, консултације се могу обавити и са надлежном службом локалног Центра за социјални рад и са специјализованом службом локалне здравствене установе. Консултације су важне како би се разјасниле околности дешавања насиља, проценио ниво ризика, креирао план заштите ученика од насиља и спречиле некоординисане акције које могу да узрокују поновно проживљавање искуства жртве (МПРС, 2009:32-33; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73).

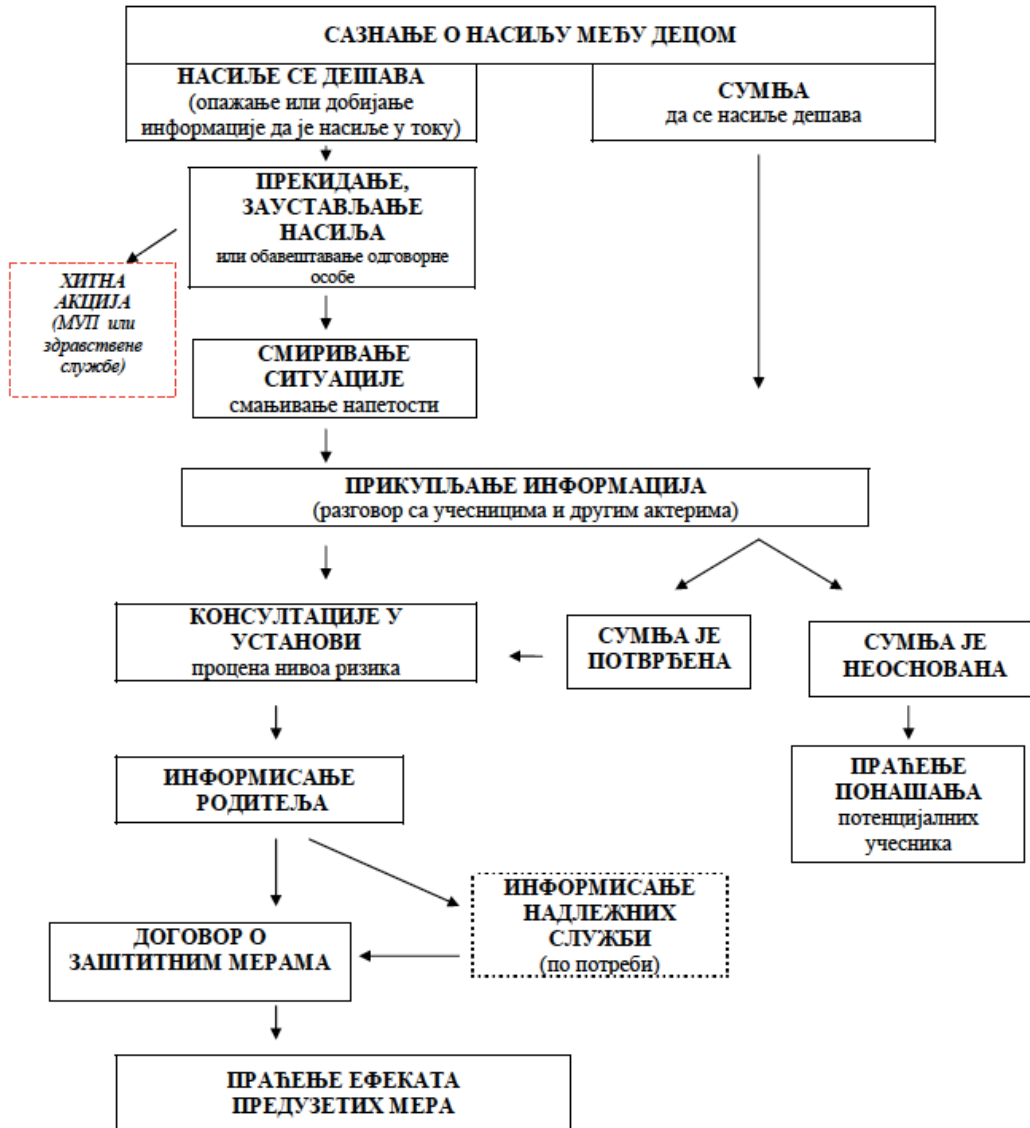
Након откривања насиља и обављених консултација са релевантним стручњацима и/или институцијама, предузимају се активности заштите ученика насиља које се односе на предузимање неопходних мера на нивоу школе и на укључивање надлежних служби уколико је то потребно. Мере на нивоу школе подразумевају: 1) информисање родитеља о насиљу или особе од поверења у случајевима сумње на насиље; и 2) договор о заштитним мерама према ученицима; и 3) предузимање законских мера и организовање посебних програма оснаживања ученика за конструктивно поступање у ситуацијама насиља (МПРС, 2009:33-34; Калезић-Вигњевић, 2011:180; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73).

Посебно место у пружању заштите има примена законских васпитно-дисциплинских мера, које обухватају: 1) укор директора; 2) укор наставничког већа и 3) искључење ученика из средње школе, односно школе са домом. Након спроведеног васпитно-дисциплинског поступка и утврђене одговорности, ученику се изриче мера искључења из школе. Школа, упоредо са изрицањем васпитне, односно васпитно-дисциплинске мере, одређује ученику и обавезу обављања друштвено-корисног, односно хуманитарног рада, који се одвија у просторијама школе или ван просторија школе под надзором наставника, односно стручног сарадника (ЗОСОВ, чл. 86).

Седми корак модела интервенције се спроводи континуирано, пошто подразумева праћење ефеката предузетих активности и мера. Праћење се спроводи са циљем утврђивања делотворности реализованих мера, али и условљава планирање новог циклуса Програма заштите ученика од насиља. Тим за заштиту ученика је у обавези да, у сарадњи са запосленим у школи и релевантним установама, прати ефекте предузетих заштитних мера. Конкретна задужења у погледу праћења ефеката предузетих мера доносе се унутар школе. Праћење ефеката предузетих мера обухвата активности као што су: 1) праћење понашања ученика који су били укључени у насилну вршњачку интеракцију, али и ученика који су били посматрачи насиља, као и дешавања у одељењу; 2) праћење ангажованости родитеља и других институција ширег друштвеног окружења на смањивању насиља; и 3) праћење функционисања тима (МПРС, 2009:33-34; Калезић-Вигњевић, 2011:180; Правилник, 2010:183; Правилник, 2019:73).

Изложени модел интервентних активности може се и графички приказати у облику посебне шеме, која се види у наставку (МПРС, 2007:10).

1. НАСИЉЕ МЕЂУ ДЕЦОМ/УЧЕНИЦИМА



Графикон 1: Модел интервенције у случајевма вршњачког насиља у школама у Србији

У настојањима да се обезбеди доследна примена превентивних и интервентних мера и обезбеди најшира могућа подршка за унапређење безбедности, школа формира унутрашњу и спољашњу заштитну мрежу. Унутрашња заштитна мрежа укључује ученике, наставнике, директора и педагошко-психолошку службу, Тим за заштиту, вршњачки тим и ученички парламент, родитеље, лица задужена за послове обезбеђења и техничке службе. Мрежа је флексибилна структура, заснована на јасном следу одговорности и процедурама које обезбеђују да се тај след поштује у превенцији, а много више у интервенцији. Процедуре за заштитну улогу мреже свака школа дефинише самостално, а ученици треба у сваком тренутку да знају коме из мреже могу да се обрате за помоћ и заштиту. Спољашњу заштитну мрежу чине разни актери окружења школе као што су локална заједница, центри за социјални рад, здравствене установе, медији и друге установе. Сарадња школе са актерима спољашње заштитне мреже на пољу превенције насиља подразумева размену информација, изградњу поверења, утврђивање заједничких потреба и циљева, али и планирање заједничких активности. Сарадњу иницира школа која предлаже облике, садржаје и начине повезивања у складу са програмима рада, улогама и одговорностима свих актера спољашње заштитне мреже (МПРС, 2009:24-26).

Иако је тематизација проблема вршњачког насиља покренута још крајем XIX века, систематска истраживања овог феномена започињу тек од 1978. године, са радовима норвешког истраживача Дана Олвеуса, који је дефинисао вршњачко насиље и поставио основу за развој инструмента за његово истраживање.

У пионирским истраживањима вршеним 1980-их 1990-их година у Европи у САД, за вршњачко насиље је коришћен термин *мобинг* (*mobbing*), који се односио на случајеве када група ученика узнемирава и угњетава исту жртву током дужег времена. Касније су страни аутори, имајући у виду чињеницу да вршњачко насиље не врши само група, већ га могу вршити и појединци, почели да користе термин *булинг* (*bullying*), који је и данас најшире прихваћен. Када је реч о домаћим ауторима, након више покушаја да се пронађе одговарајућа реч за *bullying*, тренутно су најчешће у употреби термини *вршњачко насиље* и *булинг*. У вези са садржајем опште дефиниције вршњачког насиља такође не постоји сагласност. Међутим, на основу многобројних дефиниција могуће је издвојити три кључна елемента овог сложеног феномена, а то су: 1) испољавање агресије са намером да се други ученик повреди; 2) репетитивност тј. понављање насилног понашања према истом ученику; и 3) неравнотежа моћи између ученика који чини насиље и ученика који насиље трпи. Притом, међу ауторима постоји висок степен сагласности да је намера наношења штете или повреда слабијој страни кључна за разликовање вршњачког насиља од обичних дечијих несташлука или случајних повређивања. Вршњачко насиље се може јавити у различитим облицима, а прецизну границу између њих је веома тешко поставити. Иако постоји неколико критеријума за разврставање облика вршњачког насиља, најчешће се користи комбинација критеријума који укључују начин на који се насилни поступак изводи и средстава која се при том користе. По том принципу вршњачко насиље може, с једне стране бити традиционално, које укључује физичко, вербално (психичко) и релационо (социјално), а са друге стране електронско. Када је реч о начину укључивања ученика у насилну вршњачку интеракцију, постоје две екстремне улоге, а то су насилник – ученик који испољава насиље и жртва – ученик који трпи насиље. Међутим, између тих екстремних улога, постоји и улога насилник-жртва, која обухвата оне ученике који истовремено и чине и трпе насиље. Посебну категорију актера у вршњачком насиљу представљају посматрачи, који су свесни тога да се насиље догађа, и иако нису директно укључени, својим поступцима могу да охрабре вршење насиља или да допринесу његовом заустављању.

Досадашња истраживања су утврдила различит степен опште распрострањености вршњачког насиља. Прва истраживања, реализована у скандинавским земљама, показала су да је у насилној вршњачкој интеракцији учествовало 15%-18% ученика. У каснијим истраживањима, реализованим у више држава Европе и Северне Америке, степен распрострањености је износио од 16% до преко 60%, с тим што је у већини истраживања био у опсегу од 25% до 35%. Када је реч о претходним истраживањима вршњачког насиља у Србији, утврђене су две вредности. Када су у категорију жртава укључени само они ученици који су истом облику насиља били изложени више пута, утврђен је степен распрострањености од готово 46%. С друге стране, када су у категорију жртава укључени и ученици који су више пута били изложени насиљу без обзира на облик, утврђен је степен од 60%. На појаву и распрострањеност вршњачког насиља не утичу ни величина места у коме се школа налази, као ни величина школе. Оно што је заједничко и за велике и за мале школе је да се вршњачко насиље најчешће дешава на местима и у време са ниским степеном надзора наставника и других запослених у школи. Било које место у оквиру школског простора на коме нема одговарајућег надзора може да буде место испољавања вршњачког насиља. Притом, насилна вршњачка интеракција се најчешће одвија између ученика истог пола, с тим што дечаки чешће чине насиље, али су чешће насиљу и изложени. Ранија истраживања су

показивала да су дечаци склонији физичком насиљу, али све се више уочава тенденција да оба пола подједнако прибегавају свим облицима вршњачког насиља. Уочено је да жртве на различите начине реагују на насиље, један број жртава трпи насиље, док друге жртве примењују разноврсне поступке одвраћања, избегавања, па чак и узвраћања. Притом, жртва се најчешће са вршњачким насиљем суочава самостално или тражећи помоћ од других вршњака. Мали број се одлучује да потражи помоћ од одраслих, тј. наставника и других запослених, а најчешћи разлози за то су перцепција да реакција одраслих није одговарајућа, као и осећај да је срамота потражити помоћ одраслих. Вршњачко насиље оставља широки спектар краткотрајних и дуготрајних последица на образовно-васпитну функцију школе, као и на психо-физички и социјални развој ученика, како оних који насиље трпе, тако и оних који су у улози насилника. Примарну последицу, која се најлакше уочава, представља перцепција ученика да школа није безбедно место за њих, чиме се губи основни предуслов да школа може да испуњава своје образовно-васпитне циљеве.

Иако се вршњачко насиље не може у потпуности елиминисати, оно се ипак може значајно смањити применом мера превенције и сузбијања тј. третманом. У оквиру посебних стратегија и програма третмана, школама је на располагању широк дијапазон физичко-техничких и социјално-психолошких мера, које, с једне стране, могу да буду усмерене на унапређење општег стања безбедности и квалитета међуљудских односа у школи и да тако посредно допринесу смањењу учесталости вршњачког насиља, док са друге стране, могу да буду непосредно усмерене само на вршњачко насиље. Резултати истраживања третмана вршњачког насиља показују да не постоји јединствени скуп мера и поступака који се могу применити у свим школама, и да само преузимање и копирање неког готовог модела може бити извор несупеха у третману. То значи да би свака школа требало сама да процени које мере најбоље одговарају датом стању. Ипак оно што је кључно за успех било ког модела или програма јесте улога наставника у њиховој примени, с обзиром на емпиријски потврђену чињеницу да када наставници познају стратегије, програме и планове третмана вршњачког насиља и учествују у њиховој примени, снижава се степен распрострањености вршњачког насиља. У третману вршњачког насиља најбољи резултати се постижу када постоји сарадња школе са ширим друштвеним окружењем, где најважније место има сарадња са родитељима. Када су у питању институције ширег друштвеног окружења, главни партнери школе у третману вршњачког насиља су полиција, органи локалне самоуправе и центри за социјални рад, који својим ангажовањем доприносе унапређењу општег стања безбедности у школама и развоју одговарајућег друштвеног амбијента за остваривање образовно-васпитних циљева школе.

Третман вршњачког насиља у школама образовно-васпитног система Србије спроводи се у оквиру свеобухватног модела превенције и сузбијања који се примењује на све облике насиља у школи. Институционализован кроз посебне тимове и програме за заштиту ученика од насиља, који укључују и актере унутар школе и актере ширег друштвеног окружења, овај модел обухвата комбиновање физичко-техничких и социјално-психолошких мера превенције и интервенције која се одвија у вишефазном поступку. Циљ овог модела је спречавање и благовремено откривање и заустављање насиља, као и обезбеђивање дуготрајне заштите за жртве насиља.

2. ШКОЛА КАО ДРУШТВЕНА ОРГАНИЗАЦИЈА

У овом поглављу ће бити разматране особине школе као друштвене организације. На самом почетку ће из обиља дефиниција теоретичара организације бити издвојене суштинске карактеристике које чине садржај појма друштвених организација. Након тога ће бити анализирани конститутивни елементи и димензије организација, при чему ће њихов садржај, конципиран у оквирима организационих теорија, бити представљен на примеру школе као организације. У оквиру те анализе ће бити истакнуте кључне специфичности средњих школа, како у начелу, тако и у оквирима образовно-васпитног система Србије.

2.1. Појам и карактеристике организације

Иако промишљања друштвених организација сежу још до мислилаца античког доба, ипак се сматра да су права теоријска промишљања друштвених организација почела да се развијају почеком XX века. Развој је нарочито убрзан 1950-их и 1960-их година, са пролиферацијом парадигми и теоријских оквира који су пратили све већу сложеност организација и њиховог окружења, али и интердисциплинарност самих истраживања организација, као и рафинираност интереса теоретичара организације (Astley & Van de Ven, 1983; Van Baalen & Karsten, 2012). Велики број теоретичара и парадигми изнедрио је и мноштво дефиниција организације у којима садржај овог сложеног појма није увек исти. Због тога је ради разумевања суштине друштвених организација потребно размотрити њихове битне карактеристике које проистичу из дефиниција, како аутора старије генерације, тако и савремених аутора.

На основу садржаја тих дефиниција може се закључити да организације имају три суштинске карактеристике.

Прва карактеристика је да су организације социјални системи. Социјални систем се може описати као уређење социјалних интеракција и интерперсоналних односа на основу заједничких норми и вредности, друштвених улога које појединци имају у том систему и положаја које сходно томе заузимају (Presthus, 1960:87; Greenberg & Baron, 1995:9; Lunenburg, 2010:1). Ова карактеристика организације се односи и на школу. Школа представља сложени социјални систем у коме појединци (ученици, наставници и други запослени) у оквиру својих дефинисаних улога делују у међусобној интеракцији заузимајући одређене положаје. Притом, ученици представљају најзначајнију компоненту школе као социјалног система у чијем интересу се планира и организује образовно-васпитни рад у школи (Prout, 2002:69).

Деловање усмерено ка специфичним циљевима представља другу карактеристику организација. Свака организација је основана и делује на основу заједничке воље њених чланова ради испуњења одређене сврхе тј. остварења одређених циљева (Greenberg & Baron, 1995:9; Daft, 2010:11; Petković et al., 2014:6). Циљна усмереност школе као организације се огледа у континуираном обављању њене две значајне функције, образовно-васпитне и друштвене. Наиме, у школи се систематски, плански под руководством наставника стичу знања, вештине и вредности у складу са циљевима и принципима образовног система (образовна функција) и развијају и усавршавају психо-физичке способности ученика (васпитна функција). С друге стране, друштвена функција се огледа у томе што се школа оснива како би задовољила образовну потребу друштва, заједнице и појединаца путем редовног и континуираног спровођења образовних активности (Trasca, 2014:52; Turkkahraman, 2015:384).

Трећа битна карактеристика организација је да су оне уређене структуре, што подразумева да се у њима групишу чланови и послови које они обављају ради остварења постављених циљева, успостављају везе и односи и координира њихов рад на унапред дефинисан начин (Greenberg & Baron, 1995:9; Daft, 2010:11; Ондреј et al., 2013:4; Petković et al., 2014:6). Школа, такође, представља уређену структуру с обзиром да се у њој успоставља планирани, свесни и формални однос између ученика, наставника, као и других запослених у школи. У оквиру школе се дефинишу и остварују одређена права и обавезе, као и конкретне активности које одређена улога подразумева (Cusick, Martin, & Palonsky, 1976:7; Telem, 1996:88). Посебно обележје организација као уређених структура представља постојање хијерархије, што подразумева да су појединци тј. чланови на нижем нивоу подређени онима на вишем нивоу (Leavitt, Dill, & Eyring, 1978, према Petković et al., 2014:39). Организације могу да имају велики број хијерархијских нивоа, и у том случају су високо хијерахијски уређене, или само неколико, и тада се говори о равной хијерахијски уређеној структури (Greenberg & Baron, 1995:531). У школи, такође, постоји хијерархија, на чијем се врху налази школски одбор, који школом управља, затим следи директор школе, који школом руководи, и на крају наставници и други запослени у школи (Hoy & Sweetland, 2000:529; Ballantine et al., 2017:208). Школе припадају категорији равних хијерархијских структура с обзиром да постоји мали број нивоа хијерархије, где су запослени подређени директору школе, који је подређен школском одбору (Telem, 1996:86; Hoy & Sweetland, 2000:529).

2.2. Конститутивни елементи организације

Друштвене организације представљају сложене системе, чије се карактеристике огледају у функционалном јединству пет конститутивних елемената, а то су 1) људи тј. чланство; 2) материјални ресурси; 3) структура организације; 4) циљеви; и 5) процеси.

2.2.1. Чланство

С обзиром да су организације социјални системи, њихов основни елемент су људи, односно њени припадници тј. чланство. Овај елемент обухвата све појединце који заузимају одређене положаје и улоге у организацији и налазе се у међусобној интеракцији ради постизања циља због ког је организација основана (Greenberg & Baron, 1995:9; Lunenburg, 2010:1). Људи су носиоци људског капитала у организацији који се односи на њихову комплексну комбинацију знања, вештина, способности и искуства (Samuelson & Nordhaus, 1998:747).

Када је реч о школи као организацији, њено чланство чине ученици и запослени у школи. Запослени у школи су наставници, стручни сарадници, чланови управе школе, административно, финансијско-рачуноводствено и техничко особље (Danielson, 2002:8; Хебиб, 2009:20).

2.2.2. Циљеви

Циљеви подразумевају намеравана стања или ситуације у које се жели доћи на основу предузете планске акције, и они се односе на конкретне резултате које организација жели да оствари (Ondrej et al., 2017:81). Према циљу, могуће је разликовати профитне и непрофитне организације. Профитне организације су оне чије деловање има за циљ стварање профита и увећање постојећег капитала, док је циљ непрофитних да пруже услуге у виду општег јавног добра (Young & Anthony, 1988:49; Rukavina, 1994:85). Непрофитне организације је, према подручју рада, могуће класификовати на политичке, образовно-васпитне, религијске, културне, спортске, као и организације здравствене и социјалне заштите (Rukavina, 1994:86).

Општи циљ школе, као непрофитне организације је пружање образовања и васпитања ученицима (Turkkahraman, 2015:384). С обзиром да су образовање и васпитање вишедимензионални феномени, општи циљ школе се може разложити на четири категорије специфичних циљева, а то су: 1) когнитивно-академски (*cognitive-academic*); 2) афективно-партикуларистички (*affective-particularistic*); 3) друштвени (*socio-civic*); и 4) економски (*economic or occupational*) циљевима (Navighurst, Smith, & Wilder, 1971:30).

Когнитивно-академски циљевима школе се односе на кључне компетенције које ученик треба да развије до краја школовања (Navighurst, Smith, & Wilder, 1971:30). Садржај когнитивно-академских циљева најпотпуније је образложен у препорукама Европске уније за целоживотно учење (Recommendation 2006/962/EC). На основу тих препорука, когнитивно-академски циљевима се могу сагледати кроз три димензије. Прву димензију чини способност комуникације на матерњем језику и страним језицима. То подразумева способност да се изразе и протумаче мисли, осећања и чињенице усменим или писаним путем, да се успостави лингвистичка интеракција на одговарајући начин у широком распону социјалних и културних контекста, као и развој посредовања и међукултурног разумевања. Математичка и научна писменост чине другу димензију когнитивно-академских циљева. Математичка писменост подразумева способност ученика да користи рачунске операције напамет или писмено да би решио низ задатака у свакодневним ситуацијама, док научна писменост представља способност коришћења корпуса знања и методологија да би се објаснио свет природе. Трећу димензију чини дигитална компетенција, што поразувава стицање вештина коришћења мултимедијалне технологије да се информације пронађу, процене, чувају, произведу и размене, и да се комуницира и учествује у умрежавању преко Интернета. Све три наведене димензије когнитивно-академских циљева могу се уочити и у образовно-васпитном систему Србије (ЗОСОВ, чл. 9. ст. 3).

Друга категорија специфичних циљева школе су афективно-партикуларистички циљевима, који подразумевају развој свести о себи, осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима, као и развој физичких способности (Navighurst, Smith, & Wilder, 1971:30). У оквиру образовно-васпитног система Србије, ова категорија циљева обухвата: 1) развијање и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, и потребе неговања и развоја физичких способности; 2) развој свести о себи, стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења; 3) оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања; и 4) обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој ученика, развијање ненасилног понашања и успостављање негативних ставова према насиљу (ЗОСОВ, чл. 8, ст. 1).

Друштвени циљевима чине трећу категорију специфичних циљева школе, а подразумевају развијање позитивних људских вредности, развој и поштовање националне, културне, језичке, верске равноправности, као и развијање националног идентитета (Navighurst, Smith, & Wilder, 1971:30). Наведени садржај друштвених циљева се може препознати и у циљевима школе предвиђеним у оквиру образовно-васпитног система (ЗОСОВ, чл. 8, ст. 1; ЗОВ, чл. 2, ст. 1).

Четврту категорију специфичних циљева школе чине економски циљевима, који се односе на развијање стручних компетенција у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада и развојем савремене науке и технологије (Navighurst, Smith, & Wilder, 1971:30). У оквиру образовно-васпитног система Србије, ова категорија циљева је посебно значајна за средње школе, а обухвата: 1) развој кључних компетенција неопходних за даље образовање и активну улогу грађанина за живот у савременом друштву; 2) развој стручних компетенција

неопходних за успешно запошљавање; и 3) оспособљавање за самостално доношење одлука о избору занимања и даљег образовања (ЗСОВ, чл. 2, ст. 1).

Имајући у виду садржај и начин постизања циљева, школе је могуће поделити на основне и средње. Међутим, ти називи нису свуда исти, пошто у појединим државама основна школа траје четири, пет, шест или осам година, а од тога опет, зависи када ће започети и колико ће трајати средња школа. Због оваквог начина означавања, отежано је вршити компаративна истраживања, уколико уз сваки тип школе није речено када почиње и колико траје (Трнавац, 2004:57). У образовно-васпитном систему Србије постоје основне школе, са трајањем од осам година, и средње школе, које у зависности од врсте могу трајати три или четири године. Када су у питању средње школе, у систему Србије постоје: 1) гимназије; 2) стручне школе; 3) уметничке школе; 4) мешовите школе; и 5) школе за ученике са сметњама у развоју (ЗСОВ, чл. 4, ст. 1). Циљ гимназија је стицање општег образовања и васпитања у четворогодишњем трајању, а којим се обезбеђује припрема за наставак образовања у високошколским установама (ЗСОВ, чл. 4, ст. 2). У стручним школама се стичу одговарајуће опште и стручно образовање и васпитање у трогодишњем или четворогодишњем трајању за обављање послова одговарајућег занимања, као и за наставак образовања у високошколским установама (ЗСОВ, чл. 4, ст. 3). У уметничким школама се стиче опште и уметничко образовање и васпитање у четворогодишњем трајању за обављање послова одговарајућег занимања и за наставак образовања у високошколским установама (ЗСОВ, чл. 4, ст. 5). Мешовите школе представљају специфичну комбинацију претходне три врсте, тако да обезбеђују образовање и васпитање које се стиче у гимназији и стручној школи, односно у гимназији и уметничкој школи (ЗСОВ, чл. 4, ст. 6). Посебну врсту школа представљају школе за ученике са сметњама у развоју које обезбеђују образовање и васпитање за одговарајућа занимања оних ученика који ову школу похађају на основу мишљења интерресорне комисије за процену додатне образовне, здравствене и социјалне подршке ученику, уз одговарајућу сагласност родитеља (ЗСОВ, чл. 4, ст. 7).

2.2.3. Материјални ресурси

Материјални ресурси организације представљају трећи елемент организације и обухватају сва материјална средства која организација користи ради остварења својих циљева. То могу бити стална средства, као што су земљиште, објекти и опрема, као и обртна средства, која подразумевају финансијска средства, разни потрошни материјал и информације (Teese et al., 1997:521; Helfat & Peteraf, 2003:999; Penrose, 2009:21)

Када је реч о школи као организацији, њени материјални ресурси се могу разврстати у три категорије, и то су физички, информациони и финансијски ресурси. Прву категорију тј. физичке ресурсе школе чине њена стална материјална средства, као што су школски простор, опрема и наставна средства. Школски простор подразумева зграду школе, тј. учионице, кабинете, библиотеке, фискултурне сале, тоалете и друге просторије, као и школско двориште. Опрема се односи на школски намештај, информатичку и мултимедијалну опрему, попут компјутера, пројектора и других уређаја. Наставна средства, као посебна категорија материјалних ресурса школе, обухватају уџбенике, радне материјале, дневнике рада, аудио-визуелне материјале, као и друга средства која се користе у образовно-васпитном раду. Друга категорија ресурса школе су информациони ресурси, који укључују наставне планове и програме, као и друге врсте информација које школа користи. Финансијски ресурси представљају трећу категорију ресурса школе, и они обухватају сва новчана средства која се за потребе функционисања школе обезбеђују из јавних и приватних извора. Извори финансијских средстава могу да буду буџети државе или локалне самоуправе, донације из јавних или приватних извора, као и сопствени извори прихода школе (Lunenbourg, 2010:2). У образовно-васпитном систему Србије, предвиђене су две

категорије извора финансијских средстава школа. У првој категорији се налазе средства из буџета Републике Србије, аутономне покрајине и јединица локалне самоуправе, док другу категорију чине сопствени извори прихода у виду донација, спонзорстава и школарина (ЗОСОВ, чл. 186-190).

2.2.4. Организациона структура

Четврти елемент организације је организациона структура, која се дефинише као формална конфигурација чланова организације који су груписани у погледу поделе конкретних послова тј. радних задатака, обавеза и ауторитета у оквиру организације (Galbraith, 1992 према Greenberg & Baron, 1995:530). Организациона структура показује како су дефинисане улоге, задаци и права и обавезе чланова, и како су уређене линије њихове комуникације, овлашћења и одговорности. У зависности од постављених циљева и функционалних потреба организације у погледу распореда људи и материјалних ресурса, организациону структуру могу чинити разне врсте организационих јединица тј. одељења, служби и органа, са различито дефинисаним надлежностима (Greenberg & Baron, 1995:542).

Када је реч о школама, карактеристичну организациону структуру чине њени органи управљања и руковођења, као и стручни, саветодавни и административни органи.

Типични орган управљања у структури школе је школски одбор, са две уобичајене категорије надлежности. У првој категорији се налазе надлежности у вези са уређивањем општег функционисања школе, што подразумева усвајање и праћење примене статута школе и других прописа који уређују правила понашања у школи, као и финансијских планова и планова рада. Друга категорија надлежности се односи на сам образовно-васпитни рад, при чему школски одбор утврђује смернице и надзире остваривање циљева образовања и васпитања и стандарда постигнућа и предузима мере за побољшање услова рада и остваривање образовно-васпитног рада у школи (McAdams, 2006:9). Орган управљања у школама у оквиру образовно-васпитног система Србије је школски одбор, чије се надлежности могу сврстати у поменуте категорије (ЗОСОВ, чл. 115, ст. 2; 119, ст. 1). Структура школског одбора може да се разликује у зависности од конкретног образовно-васпитног система, а у систему Србије, школски одбор се састоји од девет чланова (по три представника запослених, родитеља и јединице локалне самоуправе), које, на период од четири године, именује скупштина јединице локалне самоуправе (ЗОСОВ, чл. 116, ст. 2, 5; 117, ст. 1).

Орган руковођења школом је директор. Карактеристичне надлежности директора обухватају: 1) систематизацију послова; 2) организовање рада школе, управљање свакодневним пословима и старање о законитости рада школе; 3) обезбеђивање услова за несметано одвијање образовно-васпитног рада; 4) одлучивање о коришћењу ресурса организације; и 5) сарадњу са ширим друштвеним окружењем школе (Dean, 1993:8). Све поменуте надлежности врши и директор школе у образовно-васпитном систему Србије (ЗОСОВ, чл. 126, ст. 1, 4; чл. 130, ст. 14). Начин избора, трајање мандата и одговорност директора могу да се разликују у зависности од конкретног образовно-васпитног система, а у систему Србије, директора именује министар просвете на предлог школског одбора, на период од четири године, током ког он одговара министру и школском одбору (ЗОСОВ, чл. 123; ЗОСОВ, чл. 126, ст. 1-2). У систему Србије је предвиђена и могућност да школа има помоћника директора, који је најчешће одговоран за педагошки рад школе и координацију рада њених стручних органа (ЗОСОВ, чл. 129, ст. 3).

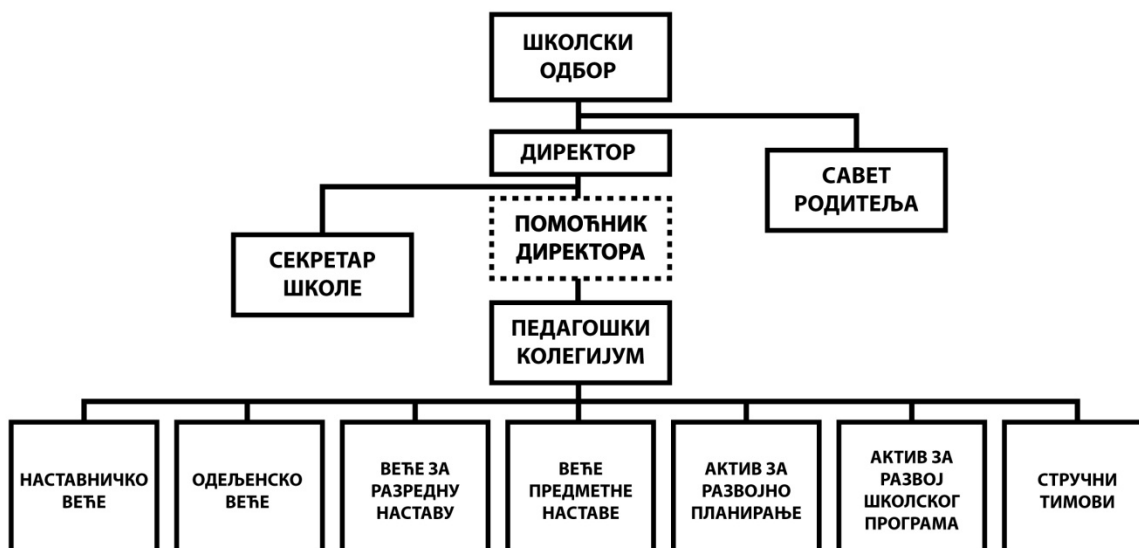
Стручни органи школе се оснивају у циљу вођења и унапређења квалитета образовно-васпитног рада школе и вредновања ученика, али и наставника и других запослених у школи.

У образовно-васпитном систему Србију ову групу органа чине 1) стручни органи у ужем смислу; 2) стручни тимови и 3) педагошки колегијум. Њихова надлежност се одређује статутом школе и они воде процес обезбеђења и унапређења квалитета образовно-васпитног рада школе, као и процес остваривања циљева и стандарда постигнућа, прате остваривање школског програма и утврђују резултате рада ученика, вреднују резултате рада наставника и стручних сарадника (ЗОСОВ, чл. 131, ст. 1). Стручне органе у ужем смислу чине стручна већа и стручни активи. У категорију стручних већа се убрајају: 1) наставничко веће, које чине сви наставници и стручни сарадници, а у средњим школама и координатори практичне наставе; 2) одељењско веће, које чине одељењски старешина и наставници који изводе наставу у одређеном одељењу; 3) стручно веће за разредну наставу, које чине наставници који изводе наставу у првом циклусу образовања и васпитања; и 4) стручно веће предметне наставе, које чине наставници који изводе наставу из групе сродних предмета (ЗОСОВ, чл. 130, ст. 2, 6-11). Категорију стручних актива чине стручни актив за развојно планирање и стручни актив за развој школског програма. Оба актива чине представници наставника, стручних сарадника, јединице локалне самоуправе, ученичког парламента и савета родитеља (ЗОСОВ, чл. 130, ст. 2, 12-13). Стручне тимове, које оснива директор, чине представници запослених, родитеља, односно других законских заступника, ученичког парламента, јединице локалне самоуправе, односно стручњака за поједина питања (ЗОСОВ, чл. 130, ст. 16). Педагошки колегијум, којим председава и руководи директор, односно помоћник директора, чине председници стручних већа и стручних актива, координатори стручних тимова и стручни сарадници (ЗОСОВ, чл. 130, ст. 17).

Када је реч о саветодавним органима школе, типичан представник је савет родитеља, који је предвиђен и у образовно-васпитном систему Србије. У чланство савета родитеља улази по један представник родитеља/старатеља ученика сваког одељења у школи, а чланови се бирају сваке године (ЗОСОВ, чл. 120, ст. 2). Надлежности савета родитеља се могу сврстати у три категорије, а то су предлагање, разматрање и давање сагласности (ЗОСОВ, чл. 120, ст. 6). Категорија предлагања с једне стране обухвата предлагање представника родитеља у органе школе, а са друге учешће у поступку предлагања изборних предмета и у поступку избора учбеника. У оквиру друге категорије надлежности, савет родитеља разматра 1) предлог програма образовања и васпитања, развојног плана, годишњег плана рада, извештаје о њиховом остваривању, вредновању и о самовредновању; 2) услове за рад школе, услове за одрастање и учење, безбедност и заштиту ученика; и 3) намену коришћења средстава од донација; и 4) мере за осигурање квалитета и унапређивање образовно-васпитног рада. Трећу категорију надлежности савета родитеља чини давање сагласности на програме и организовање екскурзија, односно програме наставе у природи.

За свакодневне административно-правне послове школе задужени су административни органи и службе, којима управља секретар школе, што је предвиђено и у школама у оквиру образовно-васпитног система Србије (ЗОСОВ, чл. 132-133).

Сама организациона структура је апстрактан појам, и не може се видети голим оком (Galbraith, 1992 према Greenberg & Baron, 1995:530). Због тога је за разумевање начина функционисања неке организације често неопходно да се њена структура графички прикаже у облику организационих шема или органограма. Ови графички прикази могу да пруже податке о различитим задацима који се извршавају у оквиру организације и њених организационих јединица, као и формално утврђеним линијама комуникације, овлашћења и одговорности између њих, али и о нивоима хијерархије (Greenberg & Baron, 1995:530). На основу дефинисаних улога, задатака, права и обавеза у оквиру организационих јединица тј. органа, као и формално уређених линија њихове комуникације, овлашћења и одговорности, могуће је направити организациону шему школа која је предвиђена у образовно-васпитном систему Србије. Та шема је приказана на доњем графикану.



Графикон 2: Организациона шема школе у Србији

2.2.5. Процеси

Пети елемент организације представљају процеси, који подразумевају скупове логички повезаних активности којима се остварују циљеви организације. У оквиру тих активности дефинишу се конкретни задаци који се распоређују на организационе јединице и конкретне извршиоце (Daft, 2010:110). Према природи процеса разликују се основни процеси (*core processes*), процеси подршке (*supporting processes*) и управљачки процеси (Dumas et al., 2013:35; Boutros & Purdie, 2014:23). Основни процеси су процеси помоћу којих организација остварује сврху свог постојања тј. испуњава циљеве због којих је основана. Процеси подршке омогућавају извршавање основних процеса. Карактеристични процеси подршке у организацијама су рачуноводство, одржавање објекта или одржавање информационих система (Dumas et al., 2013:35). Управљачки процеси су процеси вођења, који су од стратешког значаја за организацију и укључују планирање, доношење одлука и алокацију ресурса (Boutros & Purdie, 2014:23).

Све три категорије процеса је могуће уочити и у школи као организацији. Основни процес, који се систематски и плански развија у школи је образовно-васпитни рад, за који су задужени наставници и стручни сарадници. Образовно-васпитни рад обухвата све наставне и ваннаставне активности школе којима се остварује програм образовања и васпитања (Трнавац, 2004:34). У оквиру образовно-васпитног система Србије, наставне активности се остварују у виду теоријске, практичне, додатне, допунске и припремне наставе (ЗСОВ, чл. 26, ст. 1), док се ваннаставне активности односе на хор, оркестар, позориште, екскурзију, културно-уметничке, техничке, проналазачке, хуманитарне и спортско-рекреативне (ЗСОВ, чл. 26, ст. 5). Процеси подршке у школи се односе на обезбеђивање потребних услова за несметано обављање основних процеса и одвијају се истовремено са њима. Ови процеси се спроводе од стране секретара, стручних лица и помоћног особља, а обухватају административне, финансијско-рачуноводствене, правне, педагошко-психолошке и помоћно-техничке активности, као и активности одржавања и обезбеђивања школског простора. Све наведене врсте активности су предвиђене и у образовно-васпитном систему Србије, без обзира на врсту школе (ЗСООВ, чл. 132-135). Трећа категорија процеса, управљачки процеси, подразумевају активности управљања и руковођења школом, а обављају их школски одбор и директор школе. Активности у оквиру управљачких процеса подразумевају усвајање и примену прописа у вези са општим функционисањем школе и одвијања образовно-васпитног рада, усвајање и примену одлука у вези са свакодневном организацијом рада школе и управљањем њеним ресурсима, као и развој односа са ширим

друштвеним окружењем школе (Dean, 1993:13). Све претходно наведене активности управљачких процеса постоје и у образовно-васпитном систему Србије (ЗОСОВ, чл. 119, 126-130).

2.3. Димензије организације

Димензије организације се односе на карактеристике елемената организације (Ondrej et al., 2017:19) и могу да буду структурне и контекстуалне. Структурне димензије организације су променљиве и мерљиве карактеристике организационе структуре и у њих спадају формализација и подела рада (Daft, 2010:14; Ondrej et al., 2017:93). Контекстуалне димензије организације карактеришу организацију у целини и дефинишу основе које утичу на структурне димензије и обликују их. У контекстуалне димензије спадају окружење организације и организациона култура (Daft, 2010:14).

2.3.1. Формализација

Формализација се може дефинисати као степен до ког организација дефинише формална правила о понашању својих чланова и начинима на који они обављају одређене активности. Формализацијом се постиже стандардизација извођења процеса, односно успостављају стандардни поступци у извршавању задатака (Daft, 2010:14). Ниво формализације може да буде висок и низак. Високи ниво формализације одликују шаблонско и предвидљиво понашање чланова организације услед постојања великог броја правила, стандардних радних процедура и описа послова. Притом, развијени су сложени механизми контроле којима се прати примена правила и стандарда. С друге стране, низак ниво формализације карактерише мање предвидљиво понашање чланова организације, при чему се активности обављају произвољно, а механизми контроле нису довољно развијени или уопште и не постоје (Mintzberg, 1980:34; Ondrej et al., 2017:209).

У школи као организацији постоји висок ниво формализације, с обзиром на постојање великог броја формалних правила о понашању ученика и запослених у школи. Притом, постоје две врсте извора тих правила, а то су 1) спољашњи извори у које спадају законски и подзаконски акти којима се уређује образовно-васпитни систем, и 2) акти које усваја сама школа (Dean, 1993:20; Turkkahraman, 2015:384). Обе врсте извора, сваки на свом нивоу, одређују правила која се могу сврстати у четири категорије (Dean, 1993:21-23). У првој категорији су правила у вези са понашањем ученика и запослених и правила која се односе на безбедност школе. Другу категорију чине правила која уређују образовно-васпитни рад, као што су правила у вези са наставним планом и програмом, уписом ученика, формирањем одељења, одвијањем наставних и ваннаставних активности, оцењивањем ученика и организацијом и спровођењем поправних, завршних, матурских, и разредних испита. Правила у вези са капацитетима и ресурсима школе чине трећу категорију, и обухватају правила о селекцији, напредовању и сталном стручном усавршавању наставника и других запослених у школи, критеријуме и стандарде финансирања школе, као и услове у погледу простора, опреме и наставних средстава школе. Четврта категорија се односи на развијање квалитетног односа школе са ширим друштвеним окружењем, док пета подразумева критеријуме и начин оцењивања квалитета рада школе.

2.3.2. Подела рада

Другу структурну димензију организације чини подела рада, која подразумева поступак којим се остварује подела свих активности организације, посебно оних које чине основне процесе, као и права и обавеза чланова. Поделом рада се стварају услови да се чланови

организације специјализују за извршавање одређених задатака и тако допринесу остваривању постављених циљева организације (Daft, 2010:16).

С обзиром да образовно-васпитни рад представља основни процес у школи, најважнија подела рада је она која се односи на ученике и запослене у школи, пре свега наставнике.

Ученичка категорија је основни и константни елемент школе као организације, док су сви остали елементи, попут кадрова, програма, начина организовања, простора, опреме, школских календара и распореда рада темељно трансформисани током историје. Школе су настале тек када се из друштвене заједнице издвојила посебна категорија оних који имају потребу и слободно време да уче, при чему је било мање важно ко их, када, где, чему и како учи (Трнавац, 2004:35).

Главни задатак ученика у оквиру образовно-васпитног рада је да у складу са одређеним правима и обавезама буду примаоци школског програма (Morse & Allensworth, 2015:785). Притом, сваки образовно-васпитни систем прописује одређена права и обавезе које се односе на ученике. У оквиру образовно-васпитног система Србије, ученик има право на бесплатно основно и средње образовање (ЗОСОВ, чл. 4, ст. 1), у оквиру кога има право на 1) квалитетан образовно-васпитни рад; 2) уважавање и подршку за свестрани развој личности; 3) подршку за посебно исказане таленте и њихову афирмацију; 4) заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања; 5) благовремену и потпуну информацију о питањима од значаја за образовање и васпитање; 6) учествовање у раду органа школе, као и слободу удруживања у различите групе и клубове, као и организовање ученичког парламента; 7) јавност и образложење оцене и подношење приговора на оцену и испит; и 8) заштиту и правично поступање школе (ЗОСОВ, чл. 79).

У остваривању својих права ученик не сме да угрожава друге у остваривању њихових права (ЗОСОВ, чл. 80, ст. 1). С друге стране, предвиђене су и обавезе ученика, које подразумевају: 1) редовно похађање наставе и рад на усвајању знања, вештина и вредносних ставова прописаних школским програмом; 2) показивање стварног знања у поступку оцењивања, без коришћења разних облика преписивања и других недозвољених облика помоћи; 3) поштовање школских правила, одлука директора и органа школе, личности других ученика, наставника и осталих запослених у школи; 4) чување имовине школе и чистоће школских просторија, и 5) поштовање забране дискриминације, насиља и злостављања (ЗОСОВ, чл. 80, ст. 2, чл. 110, ст. 1, чл. 111, ст. 1). За кршење обавеза, предвиђена је дисциплинска одговорност ученика и примена васпитно-дисциплинских мера, која се крећу у опсегу од усмених опомена до искључења из школе (ЗОСОВ, чл. 83, 86).

Док са једне стране ученици представљају примаоце школског програма, с друге стране наставници представљају категорију чија је главни задатак да ученицима пренесу знање, вештине и систем вредности који су тим програмом прописани. У образовно-васпитном систему Србије, наставници су одређени за носиоце остваривања свих облика образовно-васпитног рада (ЗОСОВ, чл. 135, ст. 2).

У оквиру свог главног задатка, наставници предузимају активности које се могу сврстати у четири групе (Cronbach, 1977; Ballantine et al., 2017:208). Прву групу представља избор и организовање материјала у складу са школским програмом, што подразумева одлучивање о редоследу и брзини излагања садржаја, повезивању идеја и динамици одвијања школског часа. Друга група активности се односи на вођење рачуна о индивидуалним разликама међу ученицима, што подразумева да наставник прати напредовање сваког ученика и да настоји да обезбеди адекватан напредак и ученицима слабих академских постигнућа и даровитим ученицима. У трећој групи су активности умерене ка мотивисању ученика да одређено знање

усвоји и буде у стању да га примењује. На крају, четврта група активности се односи на оцењивање, које би требало да пружи ученицима повратну информацију о томе колико добро напредују и у чему би могли да буду бољи, али би требало да истовремено представља и основу за планирање наставе. Због тога је неопходно да постоје јасни циљеви наставе, адекватна евиденција о постигнућима ученика и јасни критеријуми, односно стандарди за оцењивање. Предвиђене активности у оквиру образовно-васпитног рада, наставници предузимају у складу са својим правима и дефинисаним обавезама, које су с једне стране уређене радно-правним прописима који се примењују на све запослене, а са друге, конкретним прописима који се односе само на њихову професију.

Да би могли адекватно да одговоре захтевима који проистичу из постављених задатака основног процеса у школи, наставници морају да поседују одређене квалитете који могу да се разврстају у три категорије, а то су знања, вештине и уверења која ће да показују у свакодневном образовно-васпитном раду у школи (Бранковић & Партало, 2011:45). Знања обухватају 1) знања из струке, што подразумева познавање садржаја предмета; 2) педагошка знања, која укључују компоненте васпитања личности, методе, принципе и средства васпитног рада и деловања; 3) психолошка знања, која обухватају законитости психо-физичког развоја, законитости учења, памћења и заборављања, опажања и пажње, као и емоција и мотивације; и 4) дидактичко-методичка знања, што подразумева методе, принципе, облике и средства наставног рада, планирање и програмирање наставе, вредновање у настави, организацију и структуру школског часа. Вештине подразумевају 1) вештине подучавања и учења, што обухвата извођење часа, примену наставних метода и стварање подстицајног окружења за учење; 2) вештине комуникације и сарадње са децом, родитељима, колегама и ширим окружењем; 3) вештине оцењивања, које подразумевају комплексно и периодично вредновање рада ученика, квантитативно и квалитативно оцењивање и самовредновање; и 4) вештине коришћења образовне технологије, што обухвата израду и коришћење мултимедијалних презентација, претраживање интернета, коришћење програма за учење, као и израду и коришћење база података. Категорија уверења прожима претходне две категорије квалитета, с обзиром да превазилази ускостручне границе које постављају оквири образовно-васпитног рада, и односи се на свеукупну личност наставника и његово место у ширем друштвеном контексту. Уверења наставника подразумевају 1) уверења о општим људским вредностима, као што су моралне, естетске, економске или религијске вредности; 2) уверења о деци и младима, која се односе на љубав према деци и уверења о непосредном раду са децом и младима; и 3) уверења о професији, која подразумевају афинитет према наставничком позиву, однос према сталном стручном усавршавању и идеји о узору млађим генерацијама.

Подела рада у школи као организацији представља димензију у којој се највише испољавају специфичности средње школе, како у погледу карактеристика ученика, тако и у погледу захтева који се постављају пред наставнике.

Ученици средњих школа се налазе у развојном добу који се назива адолесценција, а које прате интензивне физичке, емоционалне и интелектуалне промене (Lavell, 1982:22). Адолесценција је време великих и значајних промена у свим сферама живота младог човека, са посебним импликацијама на школски контекст. У школском контексту, нарочито су се важним, па и стресним за адолесценте, показала транзицијска раздобља из основне у средњу школу (Rukavina, 2017:107). Период транзиције ученика у средњу школу је изразито захтеван јер се ученици у првом разреду средње школе, на једној страни сусрећу са успостављањем нових социјалних интеракција, а на другој са повећаним притисцима који су везани за сложенији школски програм и академско постигнуће. Полазак у први разред средње школе је карактеристичан по успостављању социјалних интеракција са непознатим вршњацима, али и новим наставницима, као и губљењу старих и стицању нових пријатељстава (Rukavina,

2017:108). Сложенији школски програми, које одликује теже градиво и строжи критеријуми оцењивања, производе више школских обавеза ученика, које захтевају нови начин рада и већи притисак на самог ученика. Притисци који су везани за академско постигнуће присутни су константно током трајања средње школе, с тим да се повећавају у завршним разредима због полагања матуре, уписа на жељени факултет, али и запошљавања (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012:929; Rukavina, 2017:108). Због тога што су ученици јако усмерени на академско постигнуће подстиче се компетитивна атмосфера која је врло често извор стреса код њих. Притом, школски притисак изражен код гимназијалаца је већи него код ученика који су уписали стручне школе. Ученици из стручних школа се налазе у нешто повољнијем положају јер имају могућност бирања. Наиме, они по завршетку средње школе имају дефинисано занимање, и у складу с тим могу да се запосле, а могу, ако то желе, и да наставе са својим образовањем, док гимназијалци морају да наставе своје образовање (Rukavina, 2017:108). Специфичности средње школе се огледају и у томе што се у њима тражи виши степен аутономије ученика у раду, као и виши степен способности и вештина од адолесцената у односу на основну школу (Lavell, 1982:21).

Средње школе су специфичне и када су питању захтеви који се постављају пред наставнике. Иако су претходно наведени квалитети наставника потребни за све врсте школа, у средњим школама, имајући у виду специфичне карактеристике ученика и образовно-васпитне циљеве, постоје израженији захтеви за већом специјализацијом и стручношћу наставника него у основним школама, због чега је наглашена важност њиховог сталног стручног усавршавања (Tyler, 1973:224; Lavell, 1982:21).

2.3.3. Окружење

Прву контекстуалну димензију организације представља окружење, које се дефинише као систем сила које окружују организацију и које утичу на начин њеног функционисања, а на које организација има мало или нимало утицаја (Jones, 2004:60). Постоје разлике између општег и специфичног окружења. Опште окружење чине међународни фактори и фактори на нивоу државе, који утичу на све организације подједнако, без чврсто дефинисаног усмерења на само једну организацију. То су пре свега економски, политичко-правни, технолошки и социо-демографски фактори. Ови фактори утичу на све организације, док конкретне последице које они производе на одређене организације зависе од карактеристика области у којој организација остварује своје циљеве. Када су у питању школе, последице ових фактора су видљиве у облику увођења нових или реструктурирања постојећих организационих јединица школа, изменама у ресурсима школе или редефинисању школских програма (Lunenburg, 2010:3; Ballantine et al., 2017:324). Прву групу фактора општег окружења чине економски фактори, који се односе на све врсте макроекономских и микроекономских кретања и особина у једној националној економији (Jones, 2004:61). Када су у питању школе, типични економски фактори подразумевају одлуке о финансирању од стране централних или локалних власти које имају утицаја на финансирање школе, финансијску способност родитеља да прикупе новчана средства за наставне и ваннаставне активности ученика, као и стање квалификованог наставног кадра на тржишту рада (Lunenburg, 2010:3). Другу групу чине политичко-правни фактори. Политички фактори подразумевају опште политичко стање у једној држави, особине њеног политичког система, начин функционисања њених институција и одвијање политичких процеса. Ови фактори су непосредно прожети правним факторима, који подразумевају начин усвајања, садржај и примену правних аката на нивоу државе, територијалне аутономије или локалне самоуправе, који могу да утичу на начин оснивања и деловања организација (Jones, 2004:61). Утицај политичких фактора на школу се огледа у систему вредности који се кроз образовно-васпитни процес преноси ученицима, док се правни фактори односе на доношење, измену и спровођење закона, подзаконских аката или посебних стратегија и програма који се примењују на школу (Ballantine et al., 2017:324).

Технолошки фактори чине трећу групу, а односе се на ниво развоја технологије, као и њену доступност и начин коришћења у остваривању циљева неке организације (Jones, 2004:61). Када је реч о школи, технолошки фактори обухватају промене у стандардима наставних средстава, као што је увођење нових технологија у школе, попут рачунара, таблета и других ИКТ уређаја у наставу, али и измене у школском програму у циљу унапређења дигиталних компетенција ученика (Lunenburg, 2010:3). Четврту групу општих фактора чине социо-демографски фактори, који обухватају демографска кретања, попут миграција, као и старост становништва, ниво образовања и културне вредности (Jones, 2004:61). Сви ти фактори могу да утичу на природу ученичких потреба из којих проистиче неопходност измена школских програма и њене организације. С друге стране, демографска кретања имају велики утицај када је у питању стварање и привлачење квалитетног наставничког кадра (Lunenburg, 2010:3).

Поред општег окружења, постоји и специфично окружење организације које обухвата само оне факторе који директним интеракцијама са организацијом испољавају свој утицај. Они су специфични за одређену врсту организације и проистичу из оне друштвене сфере у којој организација остварује своје циљеве (Jones, 2004:61). Када су у питању школе, најзначајније специфичне факторе представљају органи државе, федералних јединица и покрајина, као и локалне самоуправе, који су надлежни у области образовања и васпитања у оквиру неког конкретног система. Ти органи својим одлукама одређују начин функционисања школе и школске програме и бирају органе управљања школе. Када је у питању образовно-васпитни систем Србије, најзначајнији специфични фактор је ресорно министарство надлежно за просвету које обезбеђује целокупно функционисање система образовања и васпитања тако што: 1) планира и прати развој образовања и васпитања и одређује мере у циљу његовог унапређења; 2) врши надзор над радом школа и прати резултате остварености циљева образовања и васпитања; 3) планира, координира и организује програме сталног стручног усавршавања запослених у школи; 4) остварује међународну сарадњу на плану развоја система образовања и васпитања; 5) успоставља и управља јединственим информационом системом просвете; и 6) издаје дозволе за рад наставника, стручних сарадника и директора школа (ЗОСОВ, чл. 30, ст. 2). За обављање конкретних послова стручно-педагошког надзора, спољашњег вредновања рада школа, пружања подршке развојном планирању и унапређивању квалитета рада школа, у министарству се образују школске управе које представљају организационе јединице ван седишта министарства (ЗОСОВ, чл. 31).

Школа и њено окружење често се метафорички описују као „две стране новчића“ због блиске везе између циљева школе и очекивања друштва (Turkkahraman, 2015:385). Потреба за развијањем сарадничких односа између школе и ширег друштвеног окружења произилази из три разлога. Прво, окружење школе представља извор значајних васпитних утицаја којима су ученици и наставници изложени, због чега их је неопходно узимати приликом конципирања и реализације рада школе. Друго, поједине наставне и ваннаставне активности реализују се изван школе и уз материјалну, техничку и стручну помоћ и подршку представника ширег друштвеног окружења. На крају, васпитно-образовни рад је одговорност не само наставника и других запослених у школи, већ и свих појединаца, група и институција ширег друштвеног окружења које су заинтересоване за делатност школе (Хебиб, 2009:40).

2.3.4. Организациона култура

Друга контекстуална димензија организације је организациона култура, која представља когнитивни оквир сачињен од ставова, вредности, неформалних норми понашања и очекивања, који су заједнички за све чланове организације (Greenberg & Baron, 1995:491; Daft, 2010:17). Када се једном утврде, ове вредности, норме и очекивања постају стабилни и

врше јак утицај како на једну организацију као целину, тако и на њене чланове појединачно (Greenberg & Baron, 1995:491). Организациона култура не представља неки писани документ, али се може препознати и преносити у симболичким елементима културе попут прича, ритуала, изјава о принципима, етичким кодексима, као начина облачења или изгледа просторија (Greenberg & Baron, 1995:519; Daft, 2010:17).

Организациона култура школе или школска култура се дефинише као склоп усвојених норми, система вредности и заједничких уверења које деле ученици и запослени у школи. Школска култура одређује понашање и деловање ученика и запослених у школи, као и њихове међусобне односе (Peterson, 2002:2). У литератури се често феномен школске културе изједначава са феноменом школске климе. Међутим, потребно је нагласити да се ради о две различите, али међусобно повезане и условљене димензије школског рада и живота (Mavroskufis, 2013:52). Анализом школске културе добија се увид у то како на свакодневном нивоу функционише њена организациона структура, док се анализом школске климе истражују обележја организације као физичког и социјалног окружења ученика. За разлику од школске културе која се односи на природу и карактер школског рада, односно природу и карактер функционисања школе као организације, школска клима одређује процес и резултате школског рада, али на начин како их перципирају ученици, наставници и други запослени у школи. Док школска култура диктира колективни идентитет, идентитет организације и представља „личност организације“, школска клима представља мишљење, ставове и осећања доминантна у организацији. Школска култура је „...део нас...“, она је дубоко уткана у структуру школе и одређује начин на који се одвија целокупна делатност школе. Са друге старне, школска клима је „...нешто што је свуда око нас када смо у школи, и можемо је осетити чим уђемо у школску зграду...“ (Gruenert, 2008:58).

* * *

Након разматрања особина школе, може да се закључи да она представља хијерархијски уређену и сложену друштвену организацију непрофитног типа, у којој ученици, наставници и други запослени, у оквиру дефинисаних улога, права и обавеза делују у међусобној интеракцији на постизању образовно-васпитних циљева. Школа представља типични пример једне организације који проистиче из поставки организационих теорија, које дефинишу карактеристике, конститутивне елементе и димензије сваке друштвене организације.

Чланство школе, које представља њен основни елемент, обухвата ученике и неколико категорија запослених, као што су наставници, стручни сарадници, чланови управе школе, административно, финансијско-рачуноводствено и техничко особље. Деловање свих њих је усмерено према испуњавању конкретних когнитивно-академских, афективно-партикуларистичких, друштвених и економских циљева школе, у којима се огледа њена образовна, васпитна и друштвена функција.

Користећи физичке, информационе и финансијске ресурсе који стоје школи на располагању, у оквиру високо формализоване поделе рада и равне хијерархизоване структуре, ученици и запослени учествују у три категорије процеса у којима школа остварује постављене циљеве. Прву категорију чини основни процес, који подразумева образовно-васпитни рад, а одвија се кроз наставне и ваннаставне активности школе према унапред утврђеним програмима, при чему су наставници његови најзначајнији носиоци. Процеси подршке у школи, који чине другу категорију, односе се на обезбеђивање потребних услова за несметано одвијање образовно-васпитног рада. Ови процеси се спроводе од стране секретара, стручних лица и помоћног особља, а обухватају административне, финансијско-рачуноводствене, правне, педагошко-психолошке и помоћно-техничке активности, као и активности одржавања и обезбеђивања школског простора. Обе групе процеса се одвијају према смерницама и под

надзором органа управљања, а то су школски одбор и директор, чије активности чине трећу категорију процеса у школи – управљачке процесе.

Као друштвене организације, школе се обликују и функционишу под утицајем сплета економских, политичко-правних, технолошких и социо-демографских фактора окружења на глобалном и националном нивоу. Када је реч о школама у образовно-васпитном систему Србије, утицај свих ових фактора је каналисан кроз активности министарства надлежног за просвету и његових школских управа, као најзначајнијег специфичног фактора окружења школе. Под његовим утицајем се креирају закони и други правни акти који уређују општу структуру и модалитете функционисања школе, одређују потребни кадровски и материјални ресурси школе и формулишу стратегије и програми неопходни за реализацију образовно-васпитних циљева. Свакодневно функционисање сваке организације прожето је одређеним когнитивним оквиром сачињеним од ставова, вредности, неформалних норми понашања и очекивања, који су заједнички за све чланове организације. Тај оквир представља посебну димензију организације под називом организациона култура. Када је у питању школска култура, као њен специфични облик, заједнички систем вредности и уверења које деле ученици и запослени имају значајан утицај на њихово понашање и деловање, као и међусобне односе, од чијег квалитета пресудно зависи успех образовно-васпитног рада.

Иако се школе начелно деле на основне и средње, оне се не разликују значајно када су у питању њихови организациони елементи, посебно организациона структура, материјални ресурси и процеси. Међутим, средње школе се одликују специфичностима које се највише односе на категорију циљева и чланства. За разлику од основних школа, чији су специфични циљеви и програми исти, када је реч о средњим школама, постоји неколико врста у зависности од потреба образовно-васпитног система. Конкретно, у систему Србије, постоје гимназије, стручне, уметничке и мешовите средње школе, као и школе за ученике са посебним потребама, при чему између њих постоје разлике у погледу трајања, исхода, програма, као и захтева који се постављају пред ученике, али и пред наставнике. Ипак, кључна специфичност средњих школа огледа се у чињеници да се њихови ученици налазе у добу адолесценције, које се одликује интензивним физичким, емоционалним и интелектуалним променама. Те промене, посебно видљиве у транзиционом раздобљу привикавања на ново окружење, наставнике и захтеве градива, представљају, како свакодневни, тако и дугорочни изазов у процесу остварења образовно-васпитних циљева средњих школа.

3. БЕЗБЕДНОСНИ РИЗИЦИ У ШКОЛИ

У овом поглављу ће бити разматрани специфични безбедносни ризици са којима се суочава школа као друштвена организација, као и релевантни теоријски приступи за њихово изучавање. На почетку ће бити дато појмовно одређење ризика у ширем и ужем смислу, као и појмовно одређење безбедносних ризика као њихове посебне врсте. У оквиру тога ће бити образложени појам и врсте безбедносних ризика који су специфични за школу. Након тога ће бити представљен теоријски оквир за њихово изучавање који чине поставке теорије сломљених прозора, теорије нулте толеранције и теорије управљања безбедносним ризицима у организацији.

3.1. Појам ризика и безбедносних ризика у организацији

У најширем смислу, ризик се одређује као последица неизвесности неког догађаја на циљеве организације (ISO, 2009; Pojasek, 2017). Међународни Институт за управљање ризицима, из Лондона, дефинише ризик као комбинацију вероватноће наступања неког неизвесног догађаја и његових последица (IRM, 2002:2). При том, последице по организацију могу да варирају од позитивних тј. корисних до негативних тј. штетних (IRM, 2002:2; Pojasek, 2017:45). Уколико су последице неког неизвесног догађаја позитивне, онда се он означава као прилика, уколико су последице негативне, означава се као опасност, а уколико има за последицу одступање од очекиваног, онда се означава као неизвесност (ISO, 2009; Pojasek, 2017). На основу изнетог може да се закључи да постоји разлика између ризика, који може да произведе позитивне и негативне последице, и неизвесности, чије последице нису сасвим познате. Разлику између ризика и неизвесности први пут је направио економиста Френк Најт, са Универзитета у Чикагу, који је дефинисао ризик као мерљиву неизвесност која се може квантитативно изразити (Knight, 1921). Савремени теоретичари инсистирају на разлици између познатих и непознатих последица као кључном критеријуму за одвајање ризика од неизвесности. С тим у вези, доношење одлука у условима ризика укључује познавање вероватноће наступања сваког ризичног догађаја који се проучава. Насупрот томе, у условима неизвесности, могуће је одредити различите алтернативе будућег догађаја, али не и вероватноће наступања тог догађаја (Frame, 2003:8). Док ризик представља потенцијални догађај за који се може одредити већи број познатих решења, неизвесност се дефинише као догађај за који постоји велики број алтернатива са непознатим решењима (Pojasek, 2017:47).

Иако ризик у ширем смислу може имати и позитивне и негативне последице по циљеве организације, већина аутора се опредељује да дефинише ризик у ужем смислу, свдећи га на догађај са негативним последицама по циљеве организације тј. нежељени догађај. Тако теоретичари старије генерације дефинишу ризик као меру вероватноће и озбиљности последица нежељених догађаја (Lowrance, 1976, према Spikin, 2013). Теоретичари с краја прошлог века дефинишу ризик као могућност, односно вероватноћу штетног или неповољног исхода неког догађаја (Graham & Weiner, 1995). У новијим дефиницијама ризика фокус је на томе да је негативна последица догађаја очекивана (Campbell, 2005; Willis, 2007).

Посебан облик ризика у ужем смислу у организацији представљају безбедносни ризици. Често названи и чисти или хазардни ризици, безбедносни ризици представљају нежељене догађаје који могу да угрозе живот и здравље људи или имовину тј. ресурсе организације (Norpin, 2010:14). Међу истраживачима безбедносних ризика у организацијама не постоји јединствена дефиниција овог појма. Међутим, на основу више дефиниција у овој области (Hudson, 1999:26; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:11; Douglas, 2009:8; Talbot & Jakeman, 2009:7; Landoll, 2011:30; Кекић et al, 2012:107; Кековић et al, 2012:54; Кешетовић 2012:35; Липовац, 2012:70; Mazarr, 2016:23), могу се одредити два кључна елемента безбедносних ризика у организацијама. Први елемент је вероватноћа да се оствари неки непланирани и

штетан догађај који може да угрози људе или имовину, док се други односи на негативне последице тог догађаја по људе или имовину организације.

Појам безбедносних ризика је блиско повезан и често се истражује заједно са појмовима претња (опасност), хазард и рањивост. Претња тј. опасност се најчешће означава као могућност да се оствари нежељени догађај који може да изазове нарушавање здравља или смрт људи, материјалну штету, оштећење или губитак ресурса организације (USDD, 2000; Кековић et al., 2012:58; Jenkins, 2013:78). Претња постаје безбедносни ризик када се ова могућност актуелизује, односно када је уочи надлежни орган унутар организације који тада настоји да јој се супротстави ангажујући расположиво чланство и материјалне ресурсе организације (Путник, 2009:62; Кековић et al., 2012:58). Сваки извор претње тј. опасности дефинише се као хазард (Кековић et al., 2012:60). Рањивост представља слабост организације услед које она постаје изложенија ризику од остварења претње тј. наступања нежељеног догађаја (Bankoff, 2004 према Кековић et al., 2012:59). Када је реч о школи као организацији, однос између наведених појмова може се илустровати на следећи начин: хазард може бити уношење оружја у школу; претња, тј. безбедносни ризик може бити могућност наступања нежељених последица као што су убиство или рањавање ученика или запослених у школи; док рањивост школе подразумева да су ученици и запослени у школи изложени нежељеним последицама услед недостатка одговарајућег система за контролу приступа, неадекватног обављања функције школског полицајца или физичког обезбеђења школе, као и недостатка одговарајућих процедура за реаговање у случају настанка нежељеног догађаја (Кековић et al., 2012:60).

Имајући у виду обухват последице које могу да произведу, безбедносни ризици се могу поделити на опште и специфичне. Општи безбедносни ризици представљају ризике чије наступање изазива негативне последице у готово свим сферама друштва и најчешће се односе на ратове, сиромаштво, економске кризе, природне катастрофе и епидемије. С друге стране, специфични безбедносни ризици односе се на ризике чије се последице јављају у појединим сегментима друштва или су везани само за одређене организације (Липовац, 2012:72). Када су у питању организације, најзначајнији специфични ризици настају под утицајем људског фактора. Имајући у виду људски фактор као извор ризика, безбедносни ризици у организацијама могу да буду са атрибутом ненамерности и са атрибутом намерности. Безбедносни ризици са атрибутом ненамерности подразумевају могућност угрожавања организације услед људске грешке која може да настане као последица умора, немара и непажње. С друге стране, безбедносни ризици са атрибутом намерности представљају могућност угрожавања организације услед разних облика делинквентног или криминалног понашања (Кековић et al., 2012:55).

3.1.1. Појам и врсте безбедносних ризика у школи

Када је у питању школа као организација, специфични безбедносни ризици са којима се суочава подразумевају све потенцијалне догађаје и ситуације који могу да доведу до угрожавања: 1) угрожавања физичког или психичког интегритета ученика, наставника и других запослених у школи; и 2) оштећења или уништења материјалних ресурса школе (Кековић et al., 2012:62; Поповић-Ћитић et al., 2012:12).

Имајући у виду изворе и природу испољавања, безбедносни ризици у школама могу бити: 1) безбедносни ризици физичко-техничке природе; и 2) социо-психолошки безбедносни ризици.

Безбедносни ризици физичко-техничке природе подразумевају могућност угрожавања школе услед: 1) природних непогода, као што су земљотреси, поплаве, обилне падавине и снажни

ветрови; и 2) техничко-технолошких опасности, као што су пожари и хемијска контаминација (Keковић et al., 2012:63; Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:16; Dotson, 2016:78). Идентификација ризика физичко-техничке природе подразумева познавање и анализу карактеристика окружења, као што су сеизмолошке карактеристике, близина река и постојање подземних вода, хигијенски, санитарни и еколошки услови окружења, близина већих саобраћајница и карактер саобраћаја који се одвија у близини школе, као и близина индустријских погона и складишта и врста производње и материјала. С тим у вези, степен угрожености школе процењује се анализом четири кључна параметра у вези са школским простором. Први параметар се односи на архитектонске карактеристике и грађевинску конструкцију школског објекта, што подразумева особине конструкције објекта, број и величину прозора, број улазно-излазних врата, стање инсталација, постојање излаза у случају ванредних ситуација, постојање склоништа унутар школског објекта, димензије ходника и степеништа, као и постојање адекватних прилаза и пролаза за особе са инвалидитетом. Карактеристике школског дворишта и ближег окружења школе представљају други параметар. Овај параметар, с једне стране обухвата ограђеност школског дворишта, прегледност дворишта из школског објекта и постојање видео-надзора, могућност контроле боравка трећих лица у школском дворишту, и квалитет осветљења дворишта, а са друге, постојање одговарајуће саобраћајне сигнализације, као и близину здравствених установа, полицијске станице и ватрогасних служби. Трећи параметар у вези са школским простором представља опште стање хигијене и чистоће ваздуха. У оквиру овог параметра процењује се могућност природне или вештачке вентилације ваздуха у школском објекту, квалитет водоводних инсталација и санитарија, број и квалитет тоалета, постојање извора буке унутар школе или близина извора буке у школском окружењу, као што су саобраћај, угоститељски објекти, и производни погони. Карактеристике и могућности постојећих мера заштите представљају четврти параметар, а подразумевају: 1) карактеристике заштитне опреме у објекту, као што су противпожарни алармни системи, ватрогасни апарати и опрема за прву помоћ; 2) оспособљеност запослених у школи за адекватно реаговање у случају ванредних ситуација, као што је познавање мера заштите и правила понашања у случају опасности, познавање руковања заштитном опремом и познавање мера прве помоћи; и 3) ниво ангажованости стручних служби обезбеђења и заштите (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:19).

Другу категорију специфичних безбедносних ризика у школи, представљају социопсихолошки безбедносни ризици, који се односе на квалитет социјалне климе у школи тј. школске климе. У ризике социопсихолошке природе сврставају се различите ситуације узроковане људским фактором, које могу да наруше позитивну социјалну климу у школи, а тиме и успешно обављање образовно-васпитног процеса (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007:20; Кековић et al., 2012:53). Најзначајнији социопсихолошки безбедносни ризик у школама представља насиље међу ученицима, а посебно вршњачко насиље као његов специфични облик (Green, 1999:4; Кековић et al., 2012:53; White, 2014:113; Dotson, 2016:78). Значај насиља као социопсихолошког безбедносног ризика проистиче из његове три кључне карактеристике, а то су: 1) широко је распрострањено; 2) одвија се свакодневно у школама; и 3) оставља значајне дугорочне негативне последице на ученике (Mayer & Furlong, 2010:17).

3.2. Теоријски приступи безбедносним ризицима у школи

С обзиром да студије безбедности немају аутономне теоријске поставке, и услед природе и разноликости безбедносних ризика у школама, за проучавање социопсихолошких безбедносних ризика неопходна је паралелна употреба више комплементарних теоријских оквира, првенствено криминолошких теорија. Интелектуални допринос криминолошких теорија анализи социопсихолошких безбедносних ризика омогућавају теорија сломљених прозора и теорија нулте толеранције (Липовац, 2012:69). С друге стране, разумевању безбедносних ризика у школама доприносе поставке које проистичу из организационих

теорија, којима се разматра управљање како социо-психолошким, тако и физичко-техничким безбедносним ризицима. У том смислу, кључан је допринос теорије управљања безбедносним ризицима у организацији.

3.2.1. Теорија сломљених прозора

Теорија сломљених прозора је настала у криминологији почетком 1980-тих година и представља теоријски оквир за превенцију и сузбијање делинквентног понашања. Основу за развој ове теорије чини *Програм за сигуран и чист комшилук (Safe and Clean Neighborhoods Program)* који је спроведен 1970-тих у америчкој држави Њу Џерси. Овај програм је првенствено подразумевао увођење нове функције полиције у превенцији и сузбијању криминалног понашања. Реч је о програму који се заснивао на одржавању јавног реда помоћу неформалних механизма, који су се огледали у увођењу уличних, пешачких полицијских патрола које су настојале да реагују и на ситније прекршаје, попут хулиганизма, скитничарења и писања графита (Kelling & Wilson, 1982). Иако овај програм није довео до смањења стопе криминалитета, одржавање јавног реда код грађана је ипак повратио осећај безбедности, што се може сматрати као добра основа за будућу превенцију и сузбијање криминалног понашања (Kelling & Wilson, 1982; Ћирић, 2011).

У основи теорије сломљених прозора налази се претпоставка да су неред и делинквентно понашање нераскидиво повезани, што је илустровано примером сломљених прозора. Сломљени прозор као симбол неуређеног и запушеног простора има вишеструко значење. Према овој теорији, када само један прозор на згради остане дуже времена непоправљен, велика је вероватноћа да ће у најскорије време и остали прозори бити поломљени. Један непоправљен сломљени прозор је сигнал немара који упућује на закључак да разбијање нових прозора не повлачи никакву санкцију (Kelling & Wilson, 1982; Ћирић, 2011; Липовац, 2012). Такође, сломљени прозор шаље поруку да у дотичној средини не постоји формална или неформална социјална контрола, те и да није толико опасно прескочити ограду, полупати други прозор и украсти нешто (Kelling & Wilson, 1982; Skiba & Knesting, 2001; Ћирић, 2011). Поред тога, оваквим односом према окружењу у урбаној средини небрига и вандализам се на посредан начин промовишу као друштвено прихватљиво понашање (Липовац, 2012:74). Пренесено на шире друштвено окружење, уколико ситни прекршаји у локалној заједници бивају занемарени и уколико се на њих не реагује благовремено, временом се акумулирају чиме започиње процес ерозије заједнице који доводи до појаве и раста делинквентног понашања. Наиме, толерисање мањих прекршаја је почетак пута који се завршава социјалним хаосом. Када се благовремено не реагује на ситне прекршаје, симболично назване друштвене болести (*social ills*), шаље се порука становништву да ту нема социјалне контроле и да на том простору нико не одржава ред. Таква средина привлачи људе који су у сукобу са редом и поретком, због чега неке локалне заједнице постају веома рањиве на криминалну инвазију (*criminal invasion*) (Hinkle, 2013:409).

Иако је циљ теорије сломљених прозора да расветли разлоге окупљања делинквената у појединим деловима града, она је примењива и на шире окружење образовно-васпитних установа. Уколико се аналогија овог приступа стави у контекст школског простора (школске зграде и школског дворишта) и њеног ближег окружења, могуће је формирати модел за превенцију и сузбијање безбедносних ризика у школи (Липовац, 2012:75).

Чисто школско двориште, окречене учионице, столови и столице који нису ишарани порукама и графитима, само су део слике окружења које шаље поруку да у школи неко брине и чува ред. Одржавање школске средине од стране запослених у школи подстиче и ученике да се тако понашају, а предузимање санкција према онима који уништавају школску имовину јасно одређује неприхватљиво понашање. Такође, по аналогији са теоријом сломљених

прозора, чисто, одржавано и надгледано подручје одвратиће преступнике и појединце и групе који испољавају антисоцијално понашање, а нису део образовно-васпитног процеса (просјаци, скитнице, наркомани). Чишћење и одржавање школе и њеног непосредног окружења, као и делотворан надзор (постављање камера и спољне расвете у школском дворишту) део су мера којима се предупредује антисоцијално и делинквентно понашање, уместо да се накнадно реагује на њега (Липовац, 2012:75).

Теорија сломљених прозора такође објашњава начин на који се промовише жељено понашање ученика. Када ученици виде да се процес наставе одвија у адекватно одржаваном окружењу, окружењу у којем се води рачуна о хигијени школских просторија, поштовању правила понашања, сваки ученик ће се без посебне присиле и без неких посебних механизма контроле, понашати на адекватан начин, поштујући неписана правила понашања тј. организациону културу дате школе (Ћирић, 2011:12).

3.2.2. Теорија нулте толеранције

Теорија, често позната и као стратегија, нулте толеранције, настала 1990-тих година на темељима теорије сломљених прозора (Kelling & Wilson, 1982; Pollard, 1998), заснива се на идеји да се мора без одлагања казнити било који облик преступничког и антисоцијалног понашања како би се предупредили озбиљнији облици делинквентног понашања (Ћирић, 2011; Липовац, 2012). Док се теорија сломљених прозора фокусира на идентификацију и анализу окружења у којем се испољава антисоцијално понашање, теорија нулте толеранције је усмерена на изналажење начина да се то понашање сузбије у самом зачетку (Pollard, 1998:47).

Теорија нулте толеранције заснива се на три кључне поставке. Прво, сваки облик антисоцијалног понашања је неопходно „сасећи у корену“ у циљу његове правовремене превенције (Dennis, 1997:3). Друго, ригорозним кажњавањем мање опасних облика антисоцијалног понашања, попут ситних крађа, вандализма, писања графита, просјачења и скитничарења, креира се окружење у коме неће бити допуштени ни озбиљнији облици криминалног понашања (Dennis, 1997:3; Marshall, 1999:2; Skiba & Knesting, 2001:19). Треће, сматра се да ће, уколико полиција не реагује на време на ситне прекршаје и нередде, то довести до тежег облика кршења правила (Ћирић, 2000:18). Примена теоријских поставки нулте толеранције подразумева аутоматску и безусловну примену санкција, и то најстрожих, без обзира на природу учињеног дела или штету коју оно проузрокује (Липовац, 2012:77).

Када је у питању реаговање на безбедносне ризике у школи, примена теорије нулте толеранције је започела крајем 1990-тих година, када је стопа малолетничке делинквенције у САД достигла свој врхунац. Примена је подразумевала прописивање и примену унапред одређене казне за одређена дела, без обзира на околности, дисциплинску историју или године ученика (Stader, 2009:55). Домен примене ове теорије у школском окружењу обухвата различите облике преступничког и антисоцијалног понашања, од ношења оружја, преко употребе психоактивних супстанци и алкохола, до различитих облика насиља (Brown et al., 2013:2). Када је у питању насиље, као најзначајнији безбедносни ризик са којима се школе суочавају, примена нулте толеранције је подразумевала моментално уклањање из школе оних ученика који испољавају насилно понашање пре него што то понашање ескалира. Уклањање је укључивало и интервенцију полиције (Black, 2008:50).

У погледу делотворности примене ове теорије, стручна јавност је подељена. Заговорници примене теорије нулте толеранције сматрају да она има двоструко позитивно дејство. С једне стране, безусловна примена санкција омогућава брзо и једноставно уклањање опасних ученика из школе, односно ученика који испољавају преступничко и антисоцијално

понашање у школи. С друге стране, такав однос може да одврати насилне ученике од укључења у нове насилне интеракције стављајући им у изглед да ће у случају непоштовања правила школе санкције бити сигурно примењене (Skiba & Knesting, 2001:21; Black, 2008:48).

Међутим, критичари овог приступа истичу негативне стране. Прву негативну страну представља политика уклапања свих у исти образац (*one-size-fits-all policy*), што значи да се и безазлена дела третирају као тешки прекршаји. С тим у вези, за све прекршаје, без обзира на њихову природу, начине и околности под којима су настали, изриче се јединствена казна (Joiner, 2009:67). Друга негативна страна примене је то што теорија нулте толеранције не улази у разматрање узрока проблематичног понашања, већ се бави само начином уклањања проблематичних ученика из школе (Marshall, 1997:8). Иако безусловна примена санкција краткорочно може довести до смањења различитих видова антисоцијалног понашања у школској средини, на дугорочном плану она не ствара услове за безбедно окружење ученика, пошто не решава узроке (Brown et al., 2013:4; Липовац, 2012:78). Трећу негативну последицу представља криминализација ученика. Интервенција полиције, искључење из школе, уз неретко смештање у васпитно-поправне уставе и трајан прекид школовања, остављају трајне последице на развој личности ученика, док стигматизација и ресоцијализација представљају додатне проблеме у покушају да се ученик врати у своје нормално окружење (Joiner, 2009:67; Липовац, 2012:78; Brown et al., 2013:4).

3.2.3. Теорија управљања безбедносним ризицима у организацији

Теорија управљања безбедносним ризицима у организацији је настала 1980-их година у оквиру савременог, свеобухватног теоријског приступа управљању ризицима у организацији. Теоријско промишљање управљања ризицима почиње да се развија након Другог светског рата, а прве научне публикације у вези са управљањем ризицима објавили су Мер и Хедџ (Mehr & Hedges; 1963) 1963. године и Вилијамс и Хемс (Williams & Hems, 1964) 1964. године. Њиховим књигама утемељен је тзв. традиционални приступ управљања ризицима (Dionne, 2013). Традиционално управљање ризиком се фокусирао на пословне ризике профитних организација и било је блиско повезано са коришћењем политике осигурања (*insurance*) да би се физичка лица и компаније заштитили од разних врста губитака (Harrington & Niehaus, 2004; Vaughan & Vaughan, 2013:7). Прекретницу у теоријском промишљању управљањем ризицима представља књига Нила Крокфорда (*Neil Crockford*) из 1980. године под насловом *Увод у управљање ризиком (An Introduction to Risk Management)*. Крокфорд у књизи поставља нови концепт управљања ризиком истичући да управљање ризиком мора да буде мултидисциплинарно, и да се ризиком мора управљати у свим његовим аспектима (Kloman, 1992:301). Крокфордово дело представља почетак новог приступа управљању ризицима, који је у теорији назван савремени приступ. Присталице Крокфордовога приступа управљања ризиком, Пол Бокат и Џим Банистер (Paul Bawcutt & Jim Bannister) су 1981. године објавили књигу *Практично управљање ризиком (Practical Risk Management)*, у којој тврде да је управљање „будућом неизвесношћу“ одговорност сваког појединца и да конститутивне научне дисциплине управљања ризицима укључују теорију вероватноће, економију, оперативна истраживања, теорију система, теорију одлучивања, психологију и бихејвиоралне науке (Kloman, 1992:301).

Концепт управљања ризиком се убрзано развијао током 1980-их година, када је значајно превазишао традиционалне границе које је постављало размишљање у оквирима осигурања (Kloman, 1992:302). Убрзани развој концепта управљања ризиком се јавља као последица промењеног окружења на глобалном нивоу, развоја информационих технологија, пораста трговинске активности, као и развоја тржишта хартија од вредности. Промене окружења рефлектоване су изворима нестабилности попут нафтне кризе 1970-тих, развоја *off-shore* банкарства, краја Хладног рата, глобализације, распада СССР-а, као и трансформације Кине

и Индије у велике економске силе. Појавом нових ризика и претходно наведених фактора, традиционално виђење концепта управљања ризиком, односно његове суштине, постало је преуско (Kloman, 1992:301; Dowd, 2008). Врхунац развоја теоријског промишљања управљања ризиком представља настанак свеобухватног приступа научне дисциплине која се у литератури често назива Управљање ризиком у организацији (*Organizational Risk Management*) (Frame, 2003; Jenkins, 2013; Pojasek, 2017), Управљање ризиком у предузећу (*Enterprise Risk Management*) (Bernstein, 1998; Lam, 2003; Green, 2015) или Управљање корпоративним ризиком (*Corporate Risk Management*) (Merna & Al-Thani, 2005; Andersen & Schröder, 2010; Steinberg, 2011).

Свеобухватни, савремени приступ управљања ризиком се оријентише на све ризике са којима може да се суочи било која, а не само профитна, организација. Настанком савременог управљања ризика напуштено је дефанзивно тј. реактивно, а усвојено је проактивно деловање организације према ризицима (Deloach, 2000). Сходно томе, управљање ризиком у организацији односи се на структурисани приступ који усклађује циљеве, процесе, ресурсе и социјални капитал организације како би организација могла делотворно да се заштити од ефеката нежељених догађаја или да умањи њихове последице (Deloach, 2000; Ивановић, 2003). У смислу положаја управљања ризика у организационој структури, савремени приступ наглашава да је важно да управљање ризиком буде засебна организациона функција (одељење управљања ризиком као посебан сектор) која би била одговорна за континуирано управљање ризиком на свим нивоима организације и у оквиру свих организационих функција, као и да одржава комуникацију са осталим организационим јединицама и да их укључује у свој рад. Сходно томе, савремено управљање ризиком подразумева интегрисани начин управљања ризицима у оквиру свакодневног функционисања организације (Hopkin, 2002; Ивановић, 2003; Drennan & McConnell, 2007; Spikin, 2013).

Савремено управљање ризиком, односно интегрисана, свеобухватна перспектива управљања ризиком може се структурисати као процес или циклус који укључује низ логичких корака управљања ризиком (Spikin, 2013). Управљање ризицима може бити примењено на нивоу целе организације, али и на нивоу појединачних организационих јединица, пројеката и активности (ISO, 2009). Разлика између управљања ризицима и других управљачких процеса састоји се у чињеници да се приликом управљања ризицима тешко може вршити контрола ризичних догађања. Уместо тога, управљање ризицима подразумева претходну припрему и реаговање на могућа будућа ризична догађања у циљу смањења вероватноће њиховог наступања и повећања вероватноће остварења очекиваног резултата (Јовановић, 2007:152). Управљање ризицима, као интегрални део општих активности које се одвијају у организацији, подразумева скуп управљачких метода и техника који су директно усмерени на умањење: 1) вероватноће наступања негативног догађаја и 2) последица које ти догађаји могу да произведу у организацији (Јовановић, 2007; Talbot & Jakeman, 2009; Кешетовић, 2012).

Управљање безбедносним ризицима је подскуп и суштински део ширег система управљања ризицима у организацији. У потпуно интегрисаном систему управљања ризицима у организацији, управљање безбедносним ризицима је у свакој фази повезано са свим другим активностима управљања ризиком које се предузимају у организацији. Иако примена управљања безбедносним ризицима захтева знање специфично за ту дисциплину, свеукупни процес управљања ризицима остаје исти (Talbot & Jakeman, 2009:11-12).

Први широко прихваћени модел за оперативно управљање ризицима у организацији, самим тим и безбедносним ризицима, заједнички су развили Аустралија и Нови Зеланд 1995. године, и он је познат под називом *AS/NZS 4360 Risk Management*. Овај модел је глобално признат као стандард због своје потпуно нове анализе управљања ризиком и формализовања

целокупног процеса управљања безбедносним ризицима. Након неколико ревизија, овај модел је постао основа за међународни стандард – *ISO 31000:2009 Risk Management*, који је 2009. године развила Међународна организација за стандардизацију.

На основу ових глобално прихваћених модела, могу се идентификовати три главне фазе управљања безбедносним ризицима у организацији, а то су: 1) утврђивање контекста у којем се безбедносни ризик испољава; 2) процена безбедносног ризика; и 3) третман безбедносних ризика (ISO, 2009; Van Staveren, 2009; Green, 2015; Austega, 2017; Pojasek, 2017).

Утврђивање контекста организације је прва фаза процеса управљања безбедносним ризицима у организацији, а подразумева разумевање елемената и димензија конкретне организације, начина њеног функционисања и окружења у коме остварује своје циљеве (ISO, 2009:15; Поповић-Ћитић et al., 2012:15; Austega, 2017:2). Утврђивање контекста обухвата четири аспекта, а то су: 1) утврђивање екстерног контекста; 2) утврђивање интерног контекста; 3) утврђивање контекста процеса управљања безбедносним ризицима; и 4) развијање критеријума безбедносних ризика.

Интерни контекст организације је оперативно окружење у оквиру којег организација настоји да оствари своје циљеве, а укључује све оно над чим организација има контролу или где има сферу утицаја. Сфера утицаја представља опсег и обим политичких, уговорних, економских или других односа путем којих организација има могућност да утиче на одлуке или активности појединаца у организацији или целокупне организације. Интерни контекст заправо подразумева одлике елемената и структурних димензија организације (Pojasek, 2017:78). Екстерни контекст се односи на шире спољашње опште и специфично окружење у оквиру којег организација функционише. Утврђивање екстерног контекста подразумева анализу 1) одлика општег и специфичног окружења организације са одговарајућим факторима; 2) кључних покретача и трендова у окружењу који имају позитивне и негативне последице на циљеве организације; и 3) сарадње са разним актерима ширег друштвеног окружења (Pojasek, 2017:78). Утврђивање контекста процеса управљања безбедносним ризицима представља утврђивање обима и параметара активности организације у којој ће процес управљања безбедносним ризицима бити примењен. На крају, развијање критеријума безбедносних ризика подразумева утврђивање општих и специфичних ризика који би могли да угрозе организацију, као и утврђивање параметара на основу којих се касније врши процена ризика (ISO, 2009; Поповић-Ћитић et al., 2012:15; Austega, 2017:2).

Процена ризика представља централну фазу процеса управљања безбедносним ризицима у организацији. Ова фаза представља процену и дескрипцију елемената ризика и одвија се кроз три потфазе, а то су 1) идентификација безбедносних ризика; 2) анализа безбедносних ризика; и 3) евалуација безбедносних ризика.

Идентификација безбедносних ризика подразумева идентификовање извора ризика и догађаја који могу да се испоље, као и потенцијалне последице таквих догађаја. Циљ идентификације је креирање посебног регистра у коме се безбедносни ризици класификују на основу два критеријума, и то: 1) да ли су безбедносни ризици под контролом организације или нису; 2) да ли су безбедносни ризици од раније познати организацији или су у питању нови ризици који су откривени у процесу идентификације (ISO, 2009:17; Поповић-Ћитић et al., 2012:13; Green, 2015:5; Austega, 2017:3). Пошто су безбедносни ризици којима су организације изложене врло хетерогена категорија и међусобно се значајно разликују, након идентификације је неопходно да се ризици класификују и према врсти штете коју изазивају (Ивановић, 2003:71).

Након идентификације врши се анализа безбедносних ризика, што подразумева разумевање природе идентификованог ризика и утврђивање нивоа ризика. За сваки идентификовани ризик анализа укључује детаљну процену вероватноће његовог наступања и процену озбиљности потенцијалних последица. Постоји велики број појединачних метода за анализу ризика, које се према заједничким карактеристикама могу класификовати у три групе, а то су: 1) квалитативно рангирање, са опцијама висок, умерен и низак; 2) квалитативно рангирање на основу упитника; и 3) квантификација на основу сценарија. Квалитативно рангирање са опцијама висок, умерен и низак, заснива се на расуђивању учесника у тиму за анализу ризика о вероватноћи наступања и последици ризика коришћењем нумеричких података. Наиме, од учесника се захтева да на квалитативној скали рангирају вероватноћу наступања идентификованог ризика, и то у терминима висока, умерена или ниска вероватноћа појављивања. Затим се од учесника захтева да на квалитативној скали рангирају какав утицај сваки од идентификованих ризика има на раније дефинисане циљеве организације у терминима висока, умерена или ниска последица. Иако одвојене анализе вероватноће и последица ризика могу да пруже значајне податке о самом ризику, за опште рангирање приоритета ризика значајно је одредити оцену ризика. Оцена ризика представља производ нумеричке вредности вероватноће наступања и последице ризика. Наиме, користећи једноставне нумеричке еквиваленте за описно исказане вероватноће наступања и последице ризика (висок – 3; умерен – 2; низак – 1) и множењем тих нумеричких вредности добија се одређена оцена ризика (ISO, 2009:17; Поповић-Ћитић et al., 2012:13; Green, 2015:5; Austega, 2017:3). Квалитативно рангирање на основу упитника проширује горе наведени приступ анализе ризика постављањем питања о вероватноћи наступања и последици ризика. Одговори на питања се могу нумерички исказати прецизније него на квалитативној скали висок/умерен/низак. Квантификација сценарија подразумева процене одређених исхода према унапред постављеном сценарију, односно редоследу догађаја (ISO, 2009:17; Поповић-Ћитић et al., 2012:13; Austega, 2017:4).

Циљ анализе ризика је разумевање узрока и извора ризика, процене ефикасности постојећих начина на који се ризик контролише у организацији, вероватноће, учесталости и величине потенцијалне штете на функционисање организације (Green, 2015:5). Како би се ризици рангирани према њиховом релативном значају, током анализе ризика се процењује учесталост и величина штете за сваки ризик (Ивановић, 2003:72). За представљање резултата анализе ризика најчешће се користе матрице за рангирање ризика којима се успоставља логичка повезаност последица и вероватноће у процењивању ризика (Green, 2015:5). Матрице за процену ризика се могу заснивати на квалитативној и квантитативној методологији процене ризика. Сходно томе, код квалитативне процене ризици се класификују према квалитативно исказаним величинама ризика (мали, средњи, велики) или се рангирају од највећих до најмањих. Код квантитативне процене ризици се класификују према тачној бројној вредности ризика (сваки ризик носи одређени број сходно својој вероватноћи и последицама (Green, 2015:6). Током анализе ризика потребно је дефинисати критеријуме ризика, односно критеријуме вероватноће наступања и последица ризика. Приликом развијања критеријума за процену последица потребно је размотрити последице које су значајне за организацију, као и разлоге за то, затим захтеве, ставове, утицаје заинтересованих страна које могу да утичу на функционисање организације, као и екстерни и интерни контекст организације (Green, 2015:7).

Завршна потфаза процене безбедносних ризика у организацији је евалуација, која подразумева упоређивање резултата анализе ризика са критеријумима ризика у циљу сагледавања да ли се ризик у организацији може толерисати или је потребно предузети мере третмана. Након идентификације и анализе ризика, припрема се детаљан опис ризика, на основу којег управљачке структуре организације доносе одлуку о значају ризика, односно о томе да ли је ризик у његовој тренутној форми прихватљив или захтева третман. Резултат

евалуације ризика је списак приоритетних ризика који захтевају третман (ISO, 2009:17; Поповић-Ћитић et al., 2012:13; Green, 2015:7; Austega, 2017:4).

Третман безбедносних ризика представља трећу фазу процеса управљања ризицима у организацијама. Третман подразумева процес селекције и имплементације једне или више врста мера, стратегија или програма за уклањање или умањење безбедносних ризика (ISO, 2009:18; Поповић-Ћитић et al., 2012:23).

Поред активности утврђивања контекста, идентификације, анализе, евалуације и третмана ризика, које се спроводе сукцесивно и које имају карактер фаза, процес управљања ризиком укључује и активности комуникације и консултација, као и праћења и преиспитивања, а које се континуирано одвијају. Активности комуникације и консултација обезбеђују да особе, које су одговорне за имплементацију процеса управљања ризицима у конкретној организацији, као и управљачке структуре организације, разумеју основе на којима се доносе одлуке и разлоге због којих је неопходно предузети одређене акције (ISO, 2009:15; Поповић-Ћитић et al., 2012:14; Austega, 2017:6). Са друге стране, активности праћења и преиспитивања се односе на процесе којима се директно обезбеђује континуирано проверавање, надзирање, критичко посматрање или одређивање статуса ризика у организацијама. Праћење омогућава благовремено идентификовање појаве нових ризика или промене у постојећим ризицима, док се преиспитивањем може одредити подобност, адекватност и делотворност мера третмана ризика у остваривању постављених циљева (ISO, 2009:15; Поповић-Ћитић et al., 2012:14; Austega, 2017:6). Важно место у оквиру праћења и преиспитивања имају праћење и евалуација резултата примењених стратегија третмана и њихово поређење са кључним индикаторима ризика, односно постављеним критеријума. Критеријуми који су развијени током фазе утврђивања контекста организације се користе за надгледање нивоа ризика, чиме се обезбеђује правовремена и прецизна слика тренутног стања резултата примењених стратегија третмана ризика (Green, 2015:9; Austega, 2017:6).

* * *

У испуњавању својих циљева, организације се суочавају са разним врстама ризика међу којима посебно место имају општи и специфични безбедносни ризици, који представљају нежељене догађаје са потенцијалом да угрозе живот и здравље људи или материјалне ресурсе организације.

Када је реч о школи као организацији, специфични безбедносни ризици подразумевају све потенцијалне догађаје и ситуације, који могу да доведу до угрожавања физичког или психичког интегритета ученика, наставника и других запослених у школи, као и оштећења или уништења материјалних ресурса школе. Специфични безбедносни ризици у школи могу бити физичко-техничке и социо-психолошке природе. Физичко-технички безбедносни ризици подразумевају угрожавања школе услед природних непогода и техничко-технолошких опасности, док се социо-психолошки ризици односе на различите ситуације узроковане људским фактором, које могу да наруше позитивну социјалну климу у школи. Најзначајнији безбедносни ризик у школама представља насиље међу ученицима, а посебно вршњачко насиље као његов специфични облик, с обзиром на то да је широко распрострањено, одвија се свакодневно и оставља значајне дугорочне негативне последице на психо-физички развој ученика и остварење образовно-васпитних циљева школе.

Имајући у виду поставке и домете теоријских приступа безбедносним ризицима у школи, највећи ескпланаторни потенцијал има теорија управљања безбедносним ризицима. Настала у оквиру научне дисциплине *упрваљање ризиком у организацији*, ова теорија полази од схватања да је разумевање природе безбедносног ризика и контекста у коме се испољава

кључно за предузимање мера усмерених ка умањењу вероватноће наступања нежељених догађаја и њихових негативних последица. Модел управљања ризиком, који је развијен у оквиру ове теорије омогућава темељно разматрање 1) елемената и димензија саме организације, кроз утврђивање њеног екстерног, интерног и безбедносног контекста; 2) природе ризика са којима се организација суочава, кроз њихову идентификацију, анализу и евалуацију; и 3) делотворности мера третмана ризика. Када је реч о школи као организацији, теорија управљања безбедносним ризицима, с једне стране омогућава теоријско промишљање како социо-психолошких, тако и физичко-техничких ризика, док са друге обезбеђује основу за развој практичних модела одговора на те ризике.

ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

4. ПРЕДМЕТ, ВАРИЈАБЛЕ, ЦИЉЕВИ И ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА

Полазећи од теорије управљања безбедносним ризицима у организацији, и ослањајући се на синтезу теоријских разматрања о вршњачком насиљу као једном од најзначајнијих безбедносних ризика са којим се школа као организација суочава, као и на богата искуства у превенцији и сузбијању вршњачког насиља у школама развијених земаља света, посебно у Европи и САД, предмет овог истраживања обухвата три фазе управљања вршњачким насиљем као безбедносним ризиком у средњој школи као друштвеној организацији. Притом, за сваку од фаза су дефинисане одговарајуће истраживачке варијабле.

Прва фаза подразумева процену безбедносног контекста средње школе. Безбедносни контекст школе посматран је као дводимензионални конструкт који подразумева физичко-технички безбедносни контекст школе и социјално-психолошки безбедносни контекст, који представљају засебне варијабле у овом истраживању.

Физичко-технички безбедносни контекст је одређен преко седам димензија, а то су: 1) близина статичних извора опасности, као што су аутобуска или железничка станица, угоститељски објекат, индустријски објекат, кладионица или други објекат намењен коцкању, магистрални пут или аутопут, подземни, недовољно осветљени или небезбедни пролази, напуштена градилишта, хале или слични објекти или одсуство адекватне саобраћајне сигнализације; 2) систем видео-надзора – функционисање система, начин чувања снимака, покривеност школског простора и повезаност (умреженост) са мониторинг центром полиције; 3) детекција провала – функционисање система и повезаност (умреженост) са мониторинг центром полиције; 4) хигијенски и санитатни услови – чистоћа унутрашњег и спољашњег школског простора и стање школског инвентара; 5) употреба физичких препрека у заштити школског простора – ограда школско двориште и постојање решетки или друге заштите на улазима и прозорима у приземљу или нижим спратовима школе; б) кадровски капацитети школе – а) дежурство наставника током школског одмора и пре почетка смене у школској згради и дворишту; б) ангажовање школског полицијца током школског одмора и између две смене; в) ангажовање приватног обезбеђења; г) доступност на видном месту у школи података (име, број телефона) о члановима Тима за заштиту; и д) доступност на видном месту у школи бројева телефона релевантних служби које треба контактирати у одређеним ситуацијама (дом здравља, хитна помоћ, надлежна полицијска станица, центар за социјални рад); и 7) контрола уласка у школску зграду и изласка из ње – а) контрола путем видео-надзора и контрола од стране дежурних особа; и б) закључавање школског дворишта током и након наставе.

Социјално-психолошки безбедносни контекст одређен је преко четири димензије, а то су: 1) однос међу ученицима; 2) однос између ученика и наставника; 3) ставови ученика о одобравању насилног понашања; и 4) перцепција нивоа безбедности у школи – перцепција ученика о нивоу безбедности у школи, местима у школи на којима нису безбедни и времену у школи током ког нису безбедни.

Друга и централна фаза подразумева процену вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњој школи, а повезана истраживачка варијабла је *вршњачко насиље као безбедносни ризик*.

Вршњачко насиље као безбедносни ризик посматрано је као дводимензионални конструкт који подразумева природу и интензитет вршњачког насиља. *Природа вршњачког насиља* се односи на карактеристике вршњачког насиља, и одређена је преко шест димензија, а то су: 1) распрострањеност облика вршњачког насиља – изложеност и испољавање физичког, вербалног (психичког), релационог (социјалног) и електронског вршњачког насиља; 2)

дистрибуција улога у вршњачком насиљу – број ученика који су се нашли у улози жртве, насилника, насилника-жртве, као и број неукључених ученика; 3) карактеристике насилника према узрасту, полу и бројности; 4) најчешће место и време изложености вршњачком насиљу; 5) начин реаговања ученика у случајевима вршњачког насиља – начин реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу и начин реаговања ученика који су били посматрачи вршњачког насиља; и 6) начин реаговања запослених у школи у случајевима вршњачког насиља – начин реаговања наставника, психолога/педагога и школског полицајца у случајевима вршњачког насиља. *Интензитет вршњачког насиља* се односи на степен распрострањености вршњачког насиља у школи, који може бити висок или низак, при чему се у истраживачкој пракси, у зависности од природе добијених података, као критеријум поделе узима или просечан степен или медијана распрострањености вршњачког насиља у свим школама које су обухваћене узорком истраживања (Roland & Galloway, 2004; Boswell, 2016). Природа вршњачког насиља се сагледава на нивоу ученика, што подразумева да је јединица истраживања ученик; док се интензитет вршњачког насиља сагледава на нивоу школе, што подразумева да је јединица истраживања цела школа.

Трећа фаза подразумева процену третмана вршњачког насиља у средњој школи. Процена третмана обухвата процену садржаја и начина примене мера превенције и сузбијања вршњачког насиља које су прописане законским и подзаконским актима Републике Србије. *Садржај прописаних мера и начин њихове примене* представљају две засебне истраживачке варијабле. Третман вршњачког насиља посматран је као мултидимензионални конструкт који подразумева способност школе (организациони потенцијал школе) да организује и реализује активности превенције и сузбијања вршњачког насиља. Третман вршњачког насиља је одређен преко шест димензија, а то су: 1) физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља; 2) стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем; 3) информисање ученика и родитеља о феномену вршњачког насиља; 4) функционисање система за заштиту од насиља; 5) законске мере сузбијања вршњачког насиља; и 6) сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља.

Физичке мере превенције подразумевају: 1) дежурство наставника – допринос у превенцији и сузбијању и главни проблеми и могућности унапређења у организовању и спровођењу; 2) ангажовање школског полицајца – допринос у превенцији и сузбијању и главни проблеми и могућности унапређења у ангажовању; и 3) употребу видео-надзора – допринос у превенцији и сузбијању и главни проблеми и могућности унапређења у функционисању.

Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем се односи на врсте и квалитет програма и стручних скупова које похађају запослени у вези са вршњачким насиљем.

Информисање ученика о феномену вршњачког насиља подразумева организовање радионица и предавања о вршњачком насиљу које су намењене ученицима.

Функционисање система за заштиту од насиља укључује: 1) примену правила за спречавање и кажњавање насиља школи – а) садржај правила; б) главни проблеми у примени правила; и в) укључивање ученика у доношење правила; 2) функционисање Тима за заштиту – а) главни проблеми у функционисању Тима; и б) сарадња Тима са школским полицајцем; 3) Програм за заштиту од насиља – главни проблеми и могућности унапређења у изради и примени Програма; и 4) откривање и заустављање вршњачког насиља – а) најчешћа места и време непосредне интервенције у случајевима вршњачког насиља; и б) посредно откривање случајева вршњачког насиља на основу накнадних пријава или уочавања спољашњих знакова насиља на жртвама.

Законске мере сузбијања вршњачког насиља обухватају сузбијање вршњачког насиља применом законом прописаних васпитно-дисциплинских мера и пратећих активности друштвено-корисног и хуманитарног рада.

Сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља подразумева облике сарадње школе са родитељима, органима локалне самоуправе, полицијом и Центром за социјални рад у превенцији и сузбијању вршњачког насиља.

У складу са теоријским поставкама и дефинисаним предметом и варијаблама, ово истраживање има двоструки циљ. С једне стране, циљ подразумева научну дескрипцију и експликацију природе и интензитета вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњим школама. С друге стране, циљ подразумева научну дескрипцију и експликацију сличности и разлика између школа са ниским и високим степеном распрострањености вршњачког насиља у погледу безбедносног контекста и начина на који се вршњачким насиљем управља применом постојећих мера третмана. Сходно томе, истраживање је усмерено на давање одговора на три истраживачка питања, при чему је постављено по једно истраживачко питање у вези са сваком фазом управљања вршњачким насиљем као безбедносним ризиком и одговарајућим варијаблама истраживања.

Прво истраживачко питање гласи: *Које су карактеристике феномена вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњим школама?* Ово истраживачко питање се односи на процену вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњој школи.

Друго истраживачко питање гласи: *Каква је веза између безбедносног контекста средњих школа и степена распрострањености вршњачког насиља?* Ово истраживачко питање се односи на процену физичко-техничког и социјално-психолошког безбедносног контекста средње школе.

Треће истраживачко питање гласи: *Које су карактеристике третмана вршњачког насиља у школама са ниским и високим степеном вршњачког насиља?* Ово истраживачко питање се односи на процену третмана вршњачког насиља и утврђивање разлика у примени мера превенције и сузбијања вршњачког насиља између школа са високим и ниским степеном распрострањености вршњачког насиља.

У основи, постављена истраживачка питања се заснивају на искуственој аргументацији, а главни налази ће бити изведени анализом добијене емпиријске грађе што ће омогућити ваљану контекстуализацију налаза са постојећим сазнањима у истраживаној области.

5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Методолошки оквир обухвата дефинисање пет битних елемената истраживања, а то су 1) тип истраживања; 2) временски и просторни оквир истраживања; 3) извори података и структура узорка; 4) методи и инструменти за прикупљање података и 5) технике обраде података.

5.1. Тип истраживања

На основу анализе досадашње богате истраживачке праксе у области вршњачког насиља може се закључити да комплексност феномена вршњачког насиља као безбедносног ризика изискује примену како квантитативне (Olweus, 1993; Nansel et al., 2001; Solberg & Olweus, 2003; Crothers & Levinson, 2004:499; Veeneestra et al., 2005; Rigby, 2007:30; Williams & Guerra, 2007; Felix et al., 2011:235), тако и квалитативне истраживачке традиције (Dodge et al., 1990; Craig et al., 2000; Huddleston et al., 2011). Иако се у овој области квантитативни истраживачки приступ доминантно примењује у односу на квалитативни, разноврсност података које је потребно прикупити и анализирати у процени вршњачког насиља као безбедносног ризика захтева примену мултиметодског приступа у којем се комплементарно примењују поступци квантитативне и квалитативне истраживачке традиције (Powell et al., 2008).

Имајући то у виду, истраживање је по свом типу комплементарно, што значи да су у реализацији истраживања примењене методе и технике квантитативне и квалитативне истраживачке традиције (Ђурић, 2013:34). У анализи, интерпретацији и дискусији резултата истраживања, примењена је стратегија компаративног истраживања. Компаративним истраживањем се обухвата мноштво случајева који се односе на предмет истраживања, при чему је основни циљ поређење својстава или појава (Ђурић, 2013:51).

5.2. Просторни и временски оквир истраживања

За просторни оквир истраживања изабране су средње школе на подручју Београдског статистичког региона који обухвата 17 општина, од којих је 10 са градским статусом, а 7 са приградским статусом. Градске општине Београдског региона су: Вождовац, Врачар, Звездара, Земун, Нови Београд, Палилула, Раковица, Савски венац, Стари град и Чукарица. Приградске општине Београдског региона су: Барајево, Гроцка, Лазаревац, Младеновац, Обреновац, Сопот и Сурчин.

Београдски регион је изабран из следећих разлога. Прво, Београд је административни, економски и образовни центар Србије, чије културне обрасце у великој мери копира преостали део Србије. Друго, на подручју Београдског региона се налази нешто више од петине укупног броја средњих школа у Србији, као и готово четвртина укупног броја ученика средњих школа у Србији. С друге стране, Београдски регион обухвата нешто мање од 4% територије Србије и по површини је значајно мањи од других статистичких региона, али је боље инфраструктурно повезан. Имајући у виду удео у укупном броју средњих школа и ученика и растојања која је физички потребно прећи да би се реализацијом истраживања обухватио репрезентативни узорак школа, Београдски регион се показао као најјекономичнији за истраживање које студент докторских студија на Универзитету у Београду може да реализује. Треће, по својим демографским карактеристикама Београдски регион представља „Србију у малом“ с обзиром да се на подручју региона налазе и велике високоурбанизоване средине централних београдских општина, као и мале урбане средине и средине са руралним карактеристима у приградским општинама. Имајући у виду наведено, резултати истраживања добијени у Београдском региону могу се у начелу, али не и у потпуности, пресликати на Србију.

Репрезентативни узорак школа је одређен методом вишеетапног случајног узорка. Процес селекције школа спроведен је кроз две етапе према следећим обележјима: 1) тип општина у којој се средња школа налази (градска или приградска) и 2) подручје рада средње школе (гимназија или стручна). Појединости у вези са одређивањем структуре и величине узорка представљене су у табелама бр. 1–3.

Табела 1: Стратификација узорка

	Општина	Гимназија	Стручна школа	УКУПНО
Градске	Вождовац	2	4	6
	Врачар	4	5	9
	Звездара	2	7	9
	Земун	1	8	9
	Нови Београд	2	6	8
	Палилула	1	4	5
	Раковица	2	4	6
	Савски венац	7	9	16
	Стари град	4	15	19
	Чукарица	3	4	7
Приградске	Барајево	0	1	1
	Гроцка	0	1	1
	Лазаревац	1	2	3
	Младеновац	1	1	2
	Обреновац	1	2	3
	Сопот	0	2	2
	Сурчин	0	0	0
УКУПНО		31	75	106

Табела 2: Популација

	Гимназија	Стручна	Укупно	квоте
Градске	28	66	94	88.70%
Приградске	3	9	12	11.30%
Укупно	31	75	106	100%
квоте	29.25%	70.75%	100.00%	

Табела 3: Узорак школа

	Гимназија	Стручна	Укупно
Градске	2	6	8
Приградске	1	1	2
Укупно	3	7	10

$\Sigma=10$ школа

Укупан број средњих школа у Београду у време формирања узорка је износио 106. Величина узорка је одређена са интервалом поверења од 99%, уз максималну грешку од 5% и критичну вредност инциденце од 50%. Величина узорка износи 10 школа. Школе су стратификоване по типу општина и по подручјима рада. Одабир школа је вршен уз помоћ компјутерски генерисаног процеса одабирања (случајних бројева). Свака општина и свака школа су имале подједнаку вероватноћу да се нађу у узорку, чиме је обезбеђено да узорак буде случајан са величином која је репрезентативна за популацију. У првобитни узорак је укључено 8 школа из градских општина и 2 школе из приградских општина, али је, захваљујући

заинтересованости управа школа, омогућено истраживање у укупно 19 школа, и то у 13 школа из градских и 6 школа из приградских општина, од чега је 7 гимназија и 12 стручних школа. Истраживање је реализовано у школама следећих општина:

- 1) Барајево: Средња школа Барајево-гимназија;
- 2) Вождовац: Друга економска школа;
- 3) Врачар: Техничка школа ГСП, Трећа београдска гимназија, Четрнаеста београдска гимназија;
- 4) Звездара: Грађевинско-техничка школа „Бранко Жежељ“, Зуботехничка школа-Београд;
- 5) Земун: Електро-техничка школа, Саобраћајно-техничка школа Земун, Медицинска школа „Надежда Петровић“;
- 6) Лазаревац: Техничка школа „Колубара“ Лазаревац;
- 7) Младеновац: Гимназија Младеновац, Техничка школа Младеновац;
- 8) Нови Београд: Девета гимназија „Михајло Петровић Алас“;
- 9) Обреновац: Гимназија у Обреновцу;
- 10) Палилула: Железничка техничка школа;
- 11) Савски венац: Четврта београдска гимназија;
- 12) Сопот: Економско-трговинска школа Сопот;
- 13) Стари град: Правно-пословна школа Београд.

За временски оквир истраживања изабрана је цела школска 2019/2020. година, а за то постоје два главна разлога. Први проистиче из сложености самог предмета и истраживачких питања. Имајући у виду да у средњим школама у Србији до сада нису реализована истраживања са овако дефинисаним предметом, временски оквир који би обухватао једно школско тромесечје или полугодиште не би био довољан за добијање потпуне слике стања, како у погледу карактеристика вршњачког насиља, тако и у погледу безбедносног контекста школе. Други разлог је организационе природе и односи се на планирано време реализације истраживања. С обзиром да је реализација истраживања планирана за последњи квартал 2020. године, школска 2019/2020. година представља временски оквир који непосредно претходи планираном времену реализације. Реализација истраживања је започела 7. септембра, а завршена је 30. октобра 2020. године, и обухватила је 44 радна дана.

5.3. Извори података и структура узорка

У истраживању су коришћена четири извора података.

За потребе *процене вршњачког насиља као безбедносног ризика*, као и *процене социјално-психолошког безбедносног контекста школе*, извор података су били ученици. Узорком су обухваћени ученици II, III и IV разреда. У узорак нису ушли ученици I разреда јер се њихова искуства у вези са изложеношћу и испољавањем вршњачког насиља у дефинисаном временском оквиру истраживања односе на основну школу, а то је изван предмета истраживања. У узорак је у свакој школи укључено по једно одељење из сваког разреда, а укупан број ученика који је укључен у узорак је 1526.

За потребе *процене физичко-техничког безбедносног контекста школе* извор података је било фактичко стање у 19 школа у којима је реализовано истраживање.

За потребе *процене садржаја мера превенције и сузбијања вршњачког насиља* које су прописане законским и подзаконским актима Републике Србије, као извор података су коришћене две групе докумената. У првој групи се налазе законски и подзаконски прописи

Републике Србије, којима се уређују основи система средњег образовања, као и мере превенције и сузбијања насиља у средњим школама у Србији. Ову групу докумената чине:

- 1) Закон о основама система образовања и васпитања, Сл. гласник РС, бр. 88/2017, бр. 27/2018 - др. закони и 10/2019;
- 2) Закон о средњем образовању и васпитању, Сл. гласник РС, бр. 55/2013, 101/2017 и 27/2018 - др. закони;
- 3) Правилник о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање, Сл. гласник РС, бр. 46/2019;
- 4) Правилник о поступању установе у случају сумње или утврђеног дискриминаторног понашања и вређања угледа, части или достојанства личности, Сл. гласник РС, бр. 65/2018;
- 5) Правилник о обављању друштвено-корисног, односно хуманитарног рада, Сл. гласник РС, бр. 68/2018;
- 6) Упутство о заштити и безбедности деце и ученика, Министарство просвете и технолошког развоја Републике Србије, 2014;
- 7) Упутство о поступању установе образовања и васпитања и центара за социјални рад-органа старатељства у заштити деце од насиља, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2018.

У другој групи докумената се налазе нормативни акти школе који се односе на организациони потенцијал школе да организује и спроведе активности превенције и сузбијања вршњачког насиља. Ову групу докумената чине:

- 1) Статут школе;
- 2) Правилник о раду школе;
- 3) Правилник о правима, обавезама и одговорности ученика;
- 4) Правилник о понашању запослених, ученика и родитеља ученика;
- 5) Правилник о мерама, начину и поступку заштите и безбедности ученика;
- 6) Правилник о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика;
- 7) Правилник о начину евидентирања и праћења друштвено-корисног, односно хуманитарног рада и извештавања о његовим ефектима;
- 8) Годишњи план рада школе за школску 2019/2020. годину;
- 9) Програм за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања;
- 10) Годишњи извештај о раду школе за школску 2019/2020. годину;
- 11) План и програм стручног усавршавања наставника и стручних сарадника за школску 2019/2020. годину;
- 12) Извештај о стручном усавршавању за школску 2019/2020. годину;
- 13) Записник Тима за заштиту ученика од дискриминације насиља, злостављања и занемаривања.

За потребе процене *начина примене мера превенције и сузбијања вршњачког насиља у средњој школи*, извор података су били чланови Тима за заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања. Узорком је обухваћено 44 члана Тима и то: 25 наставника (8 наставника предметне наставе и 17 наставника разредне наставе/ одељењских старешина) и 19 представника педагошко-психолошке службе (11 педагога и 8 психолога).

5.4. Методи и инструменти за прикупљање података

У богатој пракси примене квантитативног и квалитативног приступа у истраживању вршњачког насиља, најчешће примењени методи прикупљања података су анкета, интервју, посматрање и секундарна анализа података. У складу с тим, поступак прикупљања података

је био заснован управо на ова четири метода. У склопу поменутих метода, сходно дефинисаним истраживачким варијаблама и постављеним истраживачким питањима, примењени су одговарајући инструменти неопходни за прикупљање података.

5.4.1. Анкета

Кључни индикатор карактеристика вршњачког насиља јесте перцепција заснована на самопроценама и проценама ученика о томе колико трпе и врше насиље. Самопроцене ученика представљају поуздан и најчешће коришћен извор података о карактеристикама вршњачког насиља у школама, односно о томе колико ученици трпе и врше насиље, као и о учесталости различитих облика вршњачког насиља. Подаци у вези с тим се најчешће прикупљају применом анкете као метода и анкетног упитника као одговарајућег истраживачког инструмента (Olweus, 1993; Nansel et al., 2001; Solberg & Olweus, 2003; Crothers & Levinson, 2004:499; Veeneestra et al., 2005; Rigby, 2007:30; Williams & Guerra, 2007; Felix et al., 2011:235; Smith, 2011).

На основу богате истраживачке праксе у овој области може се закључити да се самопроцене засноване на анкетним упитницима најчешће користе и за добијање података о социјално-психолошком безбедносном контексту школа. Наиме, анкетни упитници представљају основни извор података о квалитету односа између ученика и наставника (Williams & Guerra, 2007; Ybarra et al., 2007; Syvertsen et al., 2009; Zullig et al., 2010), као и квалитету односа између ученика (Williams, & Guerra, 2007; Bradshaw et al., 2014). Због економичности самопроцена које су засноване на анонимним упитницима, истраживачи могу да добију велики број података о вршњачком насиљу у релативно кратком временском периоду (Crothers & Levinson, 2004:499; Smith, 2011:40).

Имајући у виду наведене предности анкете, у овом истраживању је за процену *природе и интензитета вршњачког насиља као безбедносног ризика*, као и процену *социјално-психолошког безбедносног контекста школе* коришћен анкетни упитник – *Упитник за ученике средње школе о вршњачком насиљу (Упитник)*. Упитник представља комбинацију и делимичну модификацију ставки из четири инструмента чија је поузданост доказана у вишегодишњој истраживачкој пракси, а то су: 1) Олвеусов упитник о вршњачком насиљу (*Olweus Bullying Questionnaire – OBQ*); 2) Упитник о школској клими из Њу Џерзија (*New Jersey School Climate Survey – NJSCS*); 3) Свеобухватни попис елемената школске климе (*Comprehensive School Climate Inventory – CSCI*); и 4) скала питања у вези са ставовима о насилном понашању (*Attitudes toward bullying – ATB*) коју су дизајнирали Салмивали и Ветен (Salmivalli & Voeten, 2004).

Олвеусов упитник (*OBQ*) представља најчешће коришћени упитник о вршњачком насиљу у истраживањима вршеним у различитим државама света (Nansel et al., 2001). Упитник је дизајниран 1978. године (*Olweus Bully/Victim Questionnaire – OB/VQ*) од стране истраживача норвешког Истраживачког центра за унапређење здравља (*Research Center for Health Promotion*) при Универзитету у Бергену и од тада је модификован неколико пута (Olweus, 1996, 1997). За потребе имплементације Олвеусовог програма превенције вршњачког насиља (*Olweus Bullying Prevention Program*), ревидиран је 1996. године (*Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire – ROB/VQ*). Ревидирана верзија је поново модификована 2007. године чиме је добијен Олвеусов упитник о вршњачком насиљу (*Olweus Bullying Questionnaire – OBQ*). Применом Олвеусовог упитника добијају се подаци о различитим аспектима насилне вршњачке интеракције у школи. Овај инструмент има добре метријске карактеристике у погледу поузданости и валидности. Резултати процене његове поузданости на узорку од преко 5.000 ученика указују на релативно висок коефицијент интерне конзистентности за субскеале на индивидуалном нивоу (Кронбахов коефицијент алфа $\geq .80$) и школском нивоу

(Кронбахов коефицијент алфа = 0,85–0,95). Такође, конструкт валидности упитника потврђен је корелацијама скорова на субскалама са димензијама испољавања насилног понашања и виктимизираности насилним понашањем (Solberg & Olweus, 2003; Kyriakides et al., 2006; Olweus, 2007; Lee & Cornell, 2009).

Истраживачки инструмент *NJSCS* дизајниран је 2012. године и ревидиран 2014. године од стране Блуштајн центра за истраживање јавног мњења при Универзитету у Њу Џерзију (*Bloustein Center for Survey Research*) и Департмана за образовање америчке државе Њу Џерзи (*New Jersey Department of Education*). Упитник се састоји од скала питања које мере различите аспекте социјално-психолошког безбедносног контекста школе као што су припадност школи, настава и учење (ометање наставе и изостајање са наставе) и перцепција нивоа безбедности школе (ниво познавања школских правила, кршење школских правила и осећај безбедности у школи). Развијене су две верзије овог инструмента: 1) јуниорска, намењена ученицима узраста од 8 до 11 година; и 2) сениорска, намењена ученицима узраста од 12 до 18 година. Резултати процене поузданости овог упитника на узорку од преко 5.000 ученика указују на релативно висок коефицијент интерне конзистентности субскала (Кронбахов коефицијент алфа = 0,70–0,95) (NJDE, 2014).

Истраживачки инструмент *CSCI* дизајниран је 2002. године од стране Националног центра за истраживање школске климе (*National School Climate Center*) при Универзитету Колумбија. Овај инструмент је дизајниран у циљу процене позитивне школске климе основних и средњих школа. Упитник се састоји од скала питања које мере различите аспекте школске климе као што су безбедност, настава и учење, квалитет међуљудских односа у школи, институционално окружење, наставно особље и перцепција ученика о безбедности на друштвеним мрежама. Резултати процене поузданости овог упитника указују на висок коефицијент интерне конзистентности, како на узорку ученика основних школа (Кронбахов коефицијент алфа = 0,94), тако и на узорку ученика средњих школа (Кронбахов коефицијент алфа = 0,95) (NSCC, 2020).

Скалу питања у вези са ставовима о одобравању насилног понашања (*ATB*) дизајнирали су Салмивали и Ветен у оквиру свог истраживања о повезаности ставова ученика о насилном понашању и вршњачког насиља (Salmivalli & Voeten, 2004). Овом скалом се утврђују ставови ученика о насилном понашању тако што ученици наводе у којој мери се слажу са изнетим тврдњама. Степен слагања се мери петостепеном Ликертовом скалом са опцијама одговора: 1) уопште се не слажем; 2) углавном се слажем; 3) неодлучан сам (нити се слажем нити се не слажем); 4) углавном се слажем; и 5) потпуно се слажем. Скала одобравања насилног понашања се састоји од девет ставки, а скор на скали се добија као просечна вредност остварена на појединачним ставкама. Фактор одобравања насилног понашања објашњава 25% укупне варијансе. За дати број ставки у скали поузданост скорова је добра (Кронбахов коефицијент алфа = 0,75). Већи скор на скали указује на нижи степен одобравања насилног понашања (Salmivalli & Voeten, 2004:249).

Упитник садржи модификоване ставке из *OBQ* и преузете ставке из *NJSCS*, *CSCI* и *ATB*. Питања у *OBQ* су груписана у две кључне тематске области које су графички јасно одвојене, а то су: 1) изложеност вршњачком насиљу (*About being bullied by other students*); и 2) испољавање вршњачког насиља (*About bullying other students*). Управо те две области су послужиле као основа за питања у вези са природом и интензитетом, с тим што су извршене три модификације. Прва модификација се састоји у прилагођавању броја и садржаја питања облицима и нивоима вршњачког насиља који су дефинисани прописима Републике Србије. Друга модификација се односи на податке о процени учесталости. У *OBQ* се процена учесталости његових појавних облика даје на петостепеној скали са следећим одговорима: 1) то ми се није десило у последњих неколико месеци (*I haven't been bullied at school in the past*

couple of months); 2) десило се само једном или двапут (*It has only happened once or twice*); 3) два или три пута месечно (*2 or 3 times a month*); 4) отприлике једном недељно (*About once a week*) и 5) неколико пута недељно (*Several times a week*). У Упитнику се учесталост вршњачког насиља процењује на четворостепеној скали са следећим одговорима: 1) никада; 2) једном или двапут; 3) више пута; и 4) скоро свакодневно. Скала примењена у Упитнику је статистички адекватна јер јој је основна функција да мери непојављивање, једнократно појављивање и виšekратно појављивање вршњачког насиља. У оба упитника, једнократно појављивање насиља не подразумева стриктно појављивање само једном, већ је дефинисано другом алтернативом одговора – једном или двапут. Трећа модификација се односи на временски и просторни оквир. Док *OBQ* за временски оквир узима *последњих неколико месеци (након летњег/зимског распуста)*, временски оквир Упитника је током *претходне школске године*. Просторни оквир оба упитника је у *школи*, што значи да се питања односе искључиво на ученичка искуства из школе, тј. на вршњачко насиље које се догодило у школи.

Из инструмента *NJSCS* су преузета питања која се односе на перцепцију нивоа безбедности у школи. Из инструмента *CSCI* преузете су скале питања којима се утврђује квалитет односа између ученика и наставника, као и међу самим ученицима. Из скале *ATB* преузете су ставке о одобравању насилног понашања.

У наставку је представљена поузданост интерне конзистенције као основна метријска карактеристика преузетих скала. Имајући у виду да се поузданост скале мења зависно од узорка, било је потребно да се поузданост сваке преузете скале провери на узорку ученика овог истраживања, при чему је поузданост утврђена применом коефицијента интерне конзистентности (Кронбахов коефицијент алфа). Препоруке за тумачење вредности овог коефицијента су да он не би требало да буде нижи 0,7 уз напомену да је вредност Кронбах коефицијента виши што је број тврдњи у скали већи (DeVellis, 2003). Добијени резултати поузданости скала су представљени у табелама бр. 4–6.

Табела 4: Поузданост скале Ставови о одобравању насилног понашања

Редни број	Тврдња	Кронбахов коефицијент алфа ако се тврдња обрише
п55	Ономе ко је изложен вршњачком насиљу треба помоћи да се заштити.	0,740
п56	Малтретирање слабијег од себе може да буде забавно. (P)	0,764
п57	Ако малтретирају или исмевају неког ко је слабији, он је сам за то крив. (P)	0,779
п58	Бесмислено је малтретирати или задиркивати слабије од себе.	0,752
п59	Погрешно је прикључити се онима који малтретирају или исмевају слабије од себе.	0,748
п60	Нема ништа лоше у томе да се смејем са другима када малтретирају неког. (P)	0,763
п61	Када малтретирају или исмевају неког, то треба пријавити наставнику.	0,732
п62	Забавно је када неко често исмева исту особу у одељењу. (P)	0,759
п63	Они који су изложени вршњачком насиљу се због тога осећају лоше.	0,740

Скала ставови о одобравању насилног понашања, Кронбахов коефицијент алфа = 0,768

За дати број тврдњи у скали *Ставови о одобравању насилног понашања* (9) поузданост скорова је добра (Кронбахов коефицијент алфа = 0,768).

Табела 5: Поузданост скале Однос међу ученицима

Редни број	Тврдња	Кронбахов коефицијент алфа ако се тврдња обрише
п74	У школи имам добре другове који су спремни да ми пруже помоћ у учењу.	0,435
п75	У школи имам добре другове којима верујем и са којима могу отворено да причам када имам проблем.	0,459
п76	Ученици међусобно сарађују на часу, чак и кад нису добри другови.	0,520
п77	Не трудимо се да се нови ученици школе осете добродошло. (Р)	0,814
Скала однос међу ученицима, Кронбахов коефицијент алфа = 0,650		

За дати број тврдњи у скали *Однос међу ученицима* (4) поузданост скорова је адекватна (Кронбахов коефицијент алфа = 0,650).

Табела 6: Поузданост скале Однос између ученика и наставника

Редни број	Тврдња	Кронбахов коефицијент алфа ако се тврдња обрише
п67	Наставници у мојој школи својим понашањем дају добар пример.	0,850
п68	Наставници у мојој школи се добро слажу.	0,852
п69	Наставници ме подстичу да будем успешан/а.	0,845
п70	Наставници у мојој школи се међусобно помажу.	0,854
п71	Немам поверење да се обратим наставницима за помоћ. (Р)	0,915
п72	Наставници су спремни да ме саслушају када имам нешто да им кажем.	0,853
п73	Наставници у мојој школи се труде да што боље упознају ученике.	0,852
Скала однос између ученика и наставника, Кронбахов коефицијент алфа = 0,879		

За дати број тврдњи у скали *Однос између ученика и наставника* (7) поузданост скорова је добра (Кронбахов коефицијент алфа = 0,879).

Упитник је обухватао 79 затворених питања разврстаних у следеће категорије: социо-демографске карактеристике ученика (2 питања), изложеност вршњачком насиљу (21 питање), испољавање вршњачког насиља (21 питање), карактеристике насилника у погледу узраста, пола и бројности (3 питања), најчешће место и време изложености вршњачком насиљу (2 питања), начин реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу (3 питања), начин реаговања ученика који су били посматрачи вршњачког насиља (1 питање), начин реаговања запослених у школи у случајевима вршњачког насиља (3 питања), однос међу ученицима (4 питања), однос између ученика и наставника (7 питања), 3) ставови ученика о одобравању насилног понашања (9 питања), и перцепција нивоа безбедности у школи (3 питања). Комплетан *Упитник* је дат у Прилогу (стр. 164).

С обзиром да је истраживање реализовано у условима примене посебних мера безбедности у школама услед епидемије „ковид-19“, са сваком појединачном школом је усаглашаван поступак анкетања, при чему су постојале три опције, и то: 1) анкетање на часу уз присуство истраживача; 2) анкетање на часу без присуства истраживача; и 3) анкетање путем *online* платформе *Google Forms*. Прва опција је примењена у 11 школа, друга у 7 школа, а трећа у једној школи. У све три опције је обезбеђено да попуњавање упитника буде добровољно и анонимно.

Примена прве две опције је подразумевала да су упитници у писаној форми давани ученицима из најмање два одељења из сваког разреда који су присуствовали школском часу на којем је реализована анкета. Услед епидемије „ковид-19“ одељења су била подељена у две групе, при чему када једна група ученика има наставу у школи, друга група ученика похађа

наставу на даљину. На почетку часа, пре самог анкетирања, ученицима је објашњена сврха истраживања и начин на који се одговара на питања, наглашено је да је анонимност ученика потпуно загарантована и да ће се подаци користити искључиво за потребе научноистраживачког рада. Након тога су ученицима подељени упитници. Када је примењивана друга опција за анкетирање, представници педагошко-психолошке службе су наставницима достављали целокупан и од истраживача припремљен материјал. У обе опције је за попуњавање упитника било предвиђено време од 30 минута које је одговарало трајању једног школског часа у време реализације истраживања. У свим школама је избегнуто анкетирање током првог и последњег часа наставе.

Примена треће опције је подразумевала да је наставнику, који је истовремено члан Тима за заштиту, путем електронске поште послат *link* са питањима из *Упитника*. Наставник је прослеђивао *link* ученицима свих разреда на својим *online* часовима. У уводном делу *online* анкете ученицима су објашњени сврха истраживања и начин на који се одговара на питања, наведено је да је анонимност ученика потпуно загарантована и да ће се подаци користити искључиво за потребе научноистраживачког рада. По завршетку *online* анкете одговори ученика су се аутоматски бележили на *Google* диску, а приступ диску је био могућ искључиво истраживачу.

У анкети је учествовало укупно 1526 ученика. Међутим, у коначни узорак нису ушли упитници свих ученика због непоузданости и некомплетности попуњавања. Таквих упитника је било 20 (1,2%). Коначни узорак је обухватио укупно 1506 ученика, од којих је 43,1% мушког и 53,8% женског пола. Посматрано према разредима структура узорка ученика је следећа: ученици II разреда – 31,3%, III разреда – 31% и IV разреда – 37,7%.

5.4.2. Посматрање

Неопходна ширина искуствене евиденције у области истраживања безбедносних ризика у школи, као и вршњачког насиља као специфичне врсте тих ризика, постиже се и применом посматрања као метода за прикупљање података. Како би се на вршњачко насиље могло адекватно одговорити, неопходно је, између осталог, стећи увид у физичко-технички безбедносни контекст школа. У том смислу, препоруке из добре праксе налажу коришћење чек-листе за једноставно идентификовање тренутног стања физичко-техничког аспекта безбедности школе (OSSA, 1994; USDHS, 2013). Поменуте чек-листе обухватају индикаторе: 1) географско-урбанистичког положаја школе (локација и величина школе и близина статичних извора опасности); 2) система физичког обезбеђења школе са његовим физичко-техничким и кадровским капацитетима; и 3) начина одржавања безбедности школског простора (OSSA, 1994; USDHS, 2013).

У овом истраживању су посматрањем прикупљени подаци о *физичко-техничком безбедносном контексту* средњих школа. Имајући у виду законске и подзаконске прописе Републике Србије, као и препоруке из добре праксе која постоји у овој области, за потребе овог истраживања је дизајниран посебан инструмент – *Протокол процене физичко-техничког аспекта безбедности школе (Протокол)*, који садржи чек-листу прописаних и препоручених индикатора физичко-техничке безбедности школе. Комплетан *Протокол* је дат у Прилогу (стр. 171).

Релазација посматрања индикатора физичко-техничког контекста безбедности школе протекла је без тешкоћа у свим школама. Притом, у 15 школа истраживачу је дозвољено да се креће школским простором без пратње школског особља, док је у 4 школе посматрање реализовано уз пратњу лица приватног обезбеђења које школа ангажује.

5.4.3. Секундарна анализа података

Метод секундарне анализе података подразумева коришћење постојећих скупова података, њихово ново тумачење и извођење налаза, и може се суплементарно користити са другим методама, попут анкете, посматрања и интервјуа (Marshall & Rossman, 2011; Ђурић, 2013). Институционални подаци, које поједине установе стварају независно од научних интереса представљају значајан извор постојећих података у квалитативном проучавању безбедности (Ђурић, 2013).

У овом истраживању, секундарна анализа података је коришћена за потребе процене *прописаног садржаја мера* превенције и сузбијања вршњачког насиља. У том погледу секундарна анализа је обухватала документе из обе предвиђене групе извора података у вези са овом истраживачком варијаблом.

Законски и подзаконски прописи Републике Србије, којима се уређују основи система средњег образовања, као и мере превенције и сузбијања насиља у средњим школама у Србији, прикупљени су са интернет страница релевантних институција. Из ове групе су прикупљени сви планирани документи.

Прикупљање докумената из групе нормативних аката школе реализовано је применом два поступка, а то су: 1) претраживање интернет страница школе; и 2) прибављање одобрења за увид у акте који нису дотупни на интернет страници школе. Применом првог поступка прикупљено је укупно 38 појединачних аката из 11 школа (3 гимназије и 8 стручних школа), што значи да на интернет страницама школа у којима је реализовано истраживање нису били доступни сви акти. Притом, на интернет страницама различитих школа су били доступни различити акти. На интернет страницама 8 школа (3 гимназије и 5 стручних школа) није био доступан ниједан од тражених аката. Други поступак је подразумевао упућивање писменог захтева управи школе за одобрење увида у акте школе који нису били доступни на интернет страници школе. Након добијања одобрења истраживачу су достављени акти у електронском или штампаном облику. Применом другог поступка прикупљено је 15 појединачних аката, и то само у оних 11 школа на чијим интернет страницама су поједини акти већ били доступни. Чак и тако, истраживачу није омогућен увид у све акте, уз образложење да постоји безбедносни ризик за школу уколико се одобри увид у све акте. У преосталих 8 школа (3 гимназије и 5 стручних школа) није прикупљен ниједан нормативни акт. Директори тих школа нису дали одобрење за увид у тражене акте уз образложење да се ради о документима који нису јавно доступни. Применом оба поступка прикупљено је укупно 53 појединачна акта из 11 школа (3 гимназије и 8 стручних школа). Врсте и укупан број прикупљених нормативних аката су представљени у табели бр. 7.

Табела 7: Прикупљени нормативни акти школе

Врста нормативног акта	Акт доступан на интернет страници	Укупно прикупљено аката
Статут школе	7	8
Правилник о раду школе	3	3
Правилник о понашању запослених, ученика и родитеља ученика	5	7
Правилник о правима, обавезама и одговорности ученика	5	6
Правилник о мерама, начину и поступку заштите и безбедности ученика	5	7
Правилник о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика	3	4
Правилник о начину евидентирања и праћења друштвено-корисног, односно хуманитарног рада и извештавања о његовим ефектима	3	5
Годишњи план рада школе за школску 2019/2020. годину	4	7
Годишњи извештај о раду школе за школску 2019/2020. годину	3	5
Извештај о стручном усавршавању за школску 2019/2020. годину	0	1
	38	53

5.4.4. Интервју

Досадашња истраживања вршњачког насиља показују да интервју представља изузетно користан метод за прикупљање података о евалуацији резултата третмана вршњачког насиља, односно о резултатима спроведених програма превенције и сузбијања вршњачког насиља, при чему су запослени у школи најчешћи испитаници (Crothers & Levinson, 2004:497; Huddleston et al., 2011). Интервју омогућава дубље разумевање креирања, имплементације и евалуације различитих програма превенције и сузбијања вршњачког насиља (Huddleston et al., 2011). У овом истраживању је коришћен интервју као метод за прикупљање података о *начину примене мера превенције и сузбијања вршњачког насиља* које су прописане законским и подзаконским актима Републике Србије.

Полазећи од одредби релевантних прописа Републике Србије као и препоруке из добре праксе која постоји у овој области, за потребе овог истраживања је дизајниран посебан инструмент – *Водич за разговор са члановима Тима за заштиту (Водич)*. Питања у *Водичу* су груписана у четири тематске целине, које служе за добијање података о појединим аспектима модела третмана вршњачког насиља. Прва целина служи за добијање података о примени физичких мера превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља, и обухвата питања која се односе на: 1) дежурства наставника; 2) ангажовање школског полицајца; и 3) употребу система видео-надзора. Друга целина се користи за добијање података о начину стручног усавршавања запослених и информисања ученика о феномену вршњачког насиља, и обухвата питања која се односе на: 1) програме и стручне скупове у вези са вршњачким насиљем који се организују за запослене у школи; и 2) радионице и предавања у вези са вршњачким насиљем која се у школи организују за ученике. Трећа целина служи за добијање података о функционисању система заштите од насиља у школи, и обухвата питања која се односе на: 1) школска правила која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика; 2) функционисање Тима за заштиту; 3) израду и примену Програма за заштиту; 4) активности у вези са откривањем и заустављањем случајева вршњачког насиља; и 5) примену васпитно-дисциплинских мера и активности друштвено-корисног и хуманитарног рада у случајевима вршњачког насиља. Четврта целина служи за добијање података о сарадњи школе са окружењем у третману вршњачког насиља, и обухвата питања која се односе на сарадњу школе са: 1) родитељима; 2) локалном самоуправом; 3) полицијом; и 4) Центром за социјални рад. На крају је омогућено испитаницима да изнесу закључак о општој улози школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља. Комплетан *Водич* је дат у Прилогу (стр. 173).

С обзиром да је истраживање реализовано у условима примене посебних мера безбедности у школама услед епидемије „ковид-19“, са сваком појединачном школом је усаглашаван поступак реализације интервјуа, при чему су постојале две опције, и то: 1) интервју лицем у лице; и 2) интервју путем *online* платформе *Google Forms*. Интервју лицем у лице је реализован у 18 школа, док је *online* интервју реализован у 1 школи.

Претходно заказани интервјуи лицем у лице са члановима Тима вођени су у школском простору од стране истраживача, а присутни су били само истраживач и испитаник. Пре почетка интервјуа, испитаницима је представљен циљ истраживања, наглашено је да је анонимност испитаника потпуно загарантована и да ће се подаци користити искључиво за потребе научноистраживачког рада, и затражена је вербална сагласност испитаника за снимање или записивање садржаја интервјуа и за почетак интервјуа. Релизација интервјуа се одвијала несметано у свим школама. Редослед питања није доводио до скретања са општег тока разговора нити је код чланова Тима проузроковао незаинтересованост или неактивност. Ниједно питање није било потребно додатно разјаснити, али је било нужно постављати подстичућа питања како би се добили детаљнији одговори на питања о сузбијању вршњачког

насиља васпитно-дисциплинским и кривично-правним мерама. Предвиђено време трајања интервјуа је било од 30 до 40 минута. Поједини интервјуи су реализовани у нешто дужем времену (до 60 минута), првенствено због високог нивоа заинтересованости и воље чланова Тима да пруже детаљније одговоре о стању у својој школи. Ток интервјуа је сниман у 10 школа, док су у 8 школа одговори записивани. Након сваког интервјуа израђен је транскрипт разговора који је касније коришћен у обради и анализи података.

Интервју путем *online* платформе *Google Forms* је реализован тако што је *link* са листом питања послат путем електронске поште представнику педагошко-психолошке службе који га је проследио члановима Тима. У уводном делу *online* интервјуа испитаницима је представљен циљ истраживања, наглашено је да је анонимност испитаника потпуно загарантована и да ће се подаци користити искључиво за потребе научноистраживачког рада.

5.5. Технике обраде података

У обради података прикупљених инструментом *Упитник за ученике средње школе о вршњачком насиљу* коришћене су технике дескриптивне и инференцијалне статистике. Од техника дескриптивне статистике коришћене су: апсолутни и релативни бројеви (N, %), мере централне тенденције (аритметичка средина и медијана) и мере варијабилитета (варјанса, стандардна девијација и перцентили). Од техника инференцијалне статистике коришћене су: 1) Хи квадрат тест (*Chi Square test*) за утврђивање а) везе између изложености вршњачком насиљу генерално, као и између изложености његовим појединачним облицима и пола и разреда ученика; б) везе између испољавања вршњачког насиља генерално, као и између испољавања његових појединачних облика и пола и разреда ученика; в) веза између улога ученика у вршњачком насиљу и пола и разреда ученика; г) статистичке значајности разлика између улога ученика у вршњачком насиљу према перцепцији нивоа безбедности у школи; и д) статистичке значајности разлика између две групе школа према перцепцији нивоа безбедности у школи; 2) Т-тест за независне узорке (*Independent-samples t-test*) ради провере статистичке значајности разлика између две групе школа према елементима физичко-техничког безбедносног контекста; 3) Ман-Витнијев У тест (*Man-Whitney U test*) ради провере статистичке значајности разлика између две групе школа према елементима социјално-психолошког безбедносног контекста школе; 4) Крускал-Волисов тест (*Kruskall-Wallis test*) ради провере статистичке значајности разлика међу улогама ученика у вршњачком насиљу према њиховој процени о карактеристикама елемената социјално-психолошког безбедносног контекста школа, као и Бонферонијева корекција *p*-нивоа (*Bonferroni correction*) за накнадно поређење статистички значајних разлика међу улогама ученика у вршњачком насиљу; 5) Пирсонов (*Pearson's correlation coefficient*) и Спирманов (*Spearman's rank correlation coefficient*) коефицијент корелације за утврђивање везе између степена распрострањености вршњачког насиља и елемената физичко-техничког и социјално-психолошког безбедносног контекста школе; 6) вишеструка линеарна регресиона анализа (*Multiple linear regression analysis*) за процену релативног доприноса елемената социјално-психолошког и физичко-техничког безбедносног контекста школе на објашњење степена распрострањености вршњачког насиља. За проверу нормалности расподеле скорова на скалама коришћен је Колмогоров-Смирновљев тест (*Kolmogorov-Smirnov Test*). Статистичка обрада података је реализована у софтверском пакету *IBM SPSS Statistics 20.0*.

У обради података прикупљених инструментом *Протокол процене физичко-техничког аспекта безбедности школе* коришћене су технике дескриптивне и инференцијалне статистике. Од техника дескриптивне статистике коришћене су: апсолутни и релативни бројеви (N, %), мере централне тенденције (аритметичка средина) и мере варијабилитета (стандардна девијација). Од техника инференцијалне статистике коришћен је Пирсонов

коэффициент корелације за утврђивање степена повезаности међу индикаторима физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа.

У оквиру секундарне анализе података коришћена је техника директне квантитативне анализе, што значи да су подаци у вези са основама система средњег образовања, прописаним мерама превенције и сузбијања вршњачког насиља, као и у вези са организационим потенцијалом школе да организује и реализује активности превенције и сузбијања, анализирани у складу са тим шта је, како и колико речено у законским и подзаконским актима Републике Србије и прикупљеним нормативним актима школа из узорка.

У обради квалитативних података прикупљених инструментом *Водич за разговор са члановима Тима за заштиту* коришћена је техника тематске анализе (Braun & Clark, 2006). Поступак тематске анализе је реализован кроз пет фаза, а то су: 1) детаљно упознавање са изворним подацима, тј. транскриптима интервјуа како би се стекао шири тј. општи увид у садржај података; 2) кодирање – издвајање кључних значења и порука из материјала; 3) груписање тематских сличних кодова у шире категорије; 4) груписање категорија у теме тј. шире логичко-сазнајне целине; и 5) интерпретација тема.

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања, предметно усмереног на процену карактеристика вршњачког насиља као безбедносног ризика, процену безбедносног контекста школе, као и процену третмана вршњачког насиља, су ради прегледности представљени у три целине које прате редослед и садржај истраживачких питања. Унутар сваке целине резултати су представљени редоследом којим су дефинисане истраживачке варијабле.

6.1. Процена вршњачког насиља као безбедносног ризика

У циљу сагледавања карактеристика вршњачког насиља у средњим школама обухваћеним овим истраживањем, у овом делу ће бити представљени резултати који се односе на природу и интензитет вршњачког насиља, при чему ће се природа вршњачког насиља сагледавати на нивоу ученика, а интензитет на нивоу школе.

Процена карактеристика вршњачког насиља је извршена на основу података који су прикупљени истраживачким инструментом *Упитник за ученике средње школе о вршњачком насиљу*. С обзиром да процена природе и интензитета вршњачког насиља полази од података о распрострањености вршњачког насиља, овај појам је, имајући у виду намену и структуру *Упитника*, дефинисан као збир 1) броја ученика који су били изложени вршњачком насиљу и 2) броја ученика који су испољавали вршњачко насиље. За процену распрострањености вршњачког насиља коришћен је критеријум који је назван *критеријум специфичне самопроцене изложености и испољавања вршњачког насиља током претходне школске године*. Критеријум региструје појединачни облик вршњачког насиља које се понавља више пута или скоро свакодневно. Према овом критеријуму, ученик је био изложен вршњачком насиљу ако је на бар једно питање од бр. 1 до бр. 21 у *Упитнику* заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“. Када је реч о појединачним облицима, ученик је био изложен физичком вршњачком насиљу ако је барем на једно од питања бр. 1, 3, 5, 8, 9, 11, 13, 14, 18 или 21 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“, вербалном вршњачком насиљу ако је барем на једно од питања бр. 2, 4, 12 или 15 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“, релационом вршњачком насиљу ако је барем на једно од питања бр. 6 или 7 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“, а електронском вршњачком насиљу ако је барем на једно од питања бр. 10, 16, 17, 19 или 20 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“. Ученик је испољавао вршњачко насиље ако је на бар једно питање од бр. 33 до бр. 53 у *Упитнику* заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“. Када је реч о појединачним облицима, ученик је испољавао физичко вршњачко насиље ако је барем на једно од питања бр. 33, 35, 37, 40, 41, 43, 45, 46, 50 или 53 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“, вербално вршњачко насиље ако је барем на једно од питања бр. 34, 36, 44 или 47 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“, релационо вршњачко насиље ако је барем на једно од питања бр. 38 или 39 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“, а електронско вршњачко насиље ако је барем на једно од питања бр. 42, 48, 49, 51 или 52 заокружио одговоре „више пута“ или „скоро свакодневно“.

Вредности на варијаблама које су се односиле на изложеност и испољавање вршњачког насиља утврђене су на основу одговора који су добијени четворостепеним скалама процене, а које су описивале учесталост изложености и испољавања вршњачког насиља. На основу тих одговора дефинисане су дихотомне варијабле (*да/не*). У поступку анализе, одговори „никада“ и „једном или двапут“ кодирани су као *не*, док су одговори „више пута“ и „скоро свакодневно“ кодирани као *да*.

Укупан број ученика који је укључен у узорак је 1526. Међутим, одређен број упитника није могао да буде укључен у статистичку анализу услед делимичног попуњавања или недоследности одговора. Сходно томе, анализа изложености вршњачком насиљу је реализована на узорку од 1498 ученика, док је анализа испољавања вршњачког насиља реализована на узорку од 1495 ученика.

6.1.1. Распрострањеност вршњачког насиља

У овом делу ће бити представљена општа распрострањеност вршњачког насиља, као и распрострањеност његових појединачних облика. Притом, изложеност и испољавање ће бити представљени засебно и биће представљене везе изложености и испољавања са полом и разредом ученика. За утврђивање веза примењен је Хи квадрат тест, а статистичка значајност је одређена на нивоу вероватноће од 0,05. Резултати ће бити представљени у наставку, а посебно у табелама бр. 8–10.

6.1.1.1. Изложеност вршњачком насиљу

Током школске 2019/2020. године вршњачком насиљу је било изложено 469 (31,3%) ученика, при чему је највише ученика било изложено вербалном вршњачком насиљу 282 (18,8%), затим релационом 247 (16,5%), док је најмање ученика било изложено физичком 199 (13,3%) и електронском 196 (13,1%).

Табела 8: Изложеност вршњачком насиљу према полу

		Пол				Хи квадрат тест (df=1)
		мушки		женски		
		N	%	N	%	
Изложеност вршњачком насиљу	да	182	28,2%	269	33,3%	$\chi^2=4,396$ $p=0,036$
	не	464	71,8%	539	66,7%	
Изложеност физичком вршњачком насиљу	да	89	13,8%	98	12,1%	$\chi^2=0,870$ $p=0,351$
	не	557	86,2%	710	87,9%	
Изложеност вербалном вршњачком насиљу	да	125	19,3%	146	18,1%	$\chi^2=0,388$ $p=0,533$
	не	521	80,7%	662	81,9%	
Изложеност релационом вршњачком насиљу	да	81	12,5%	158	19,6%	$\chi^2=12,864$ $p<0,001$
	не	565	87,5%	650	80,4%	
Изложеност електронском вршњачком насиљу	да	80	12,4%	106	13,1%	$\chi^2=0,174$ $p=0,677$
	не	566	87,6%	702	86,9%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између опште изложености вршњачком насиљу, као и изложености релационом вршњачком насиљу и пола ученика. Девојчице су биле више изложене вршњачком насиљу него дечаки (33,3% према 28,2%), а значајно више су биле изложене релационом вршњачком насиљу (19,6% према 12,5%). С друге стране, веза између изложености физичком, вербалном и електронском вршњачком насиљу и пола ученика није утврђена.

Табела 9: Изложеност вршњачком насиљу према разреду

		Разред						Хи квадрат тест (df=2)
		II		III		IV		
		N	%	N	%	N	%	
Изложеност вршњачком насиљу	да	126	26,9%	157	33,7%	186	33,0%	$\chi^2=6,147$ $p=0,046$
	не	342	73,1%	309	66,3%	378	67,0%	
Изложеност физичком вршњачком насиљу	да	59	12,6%	73	15,7%	67	11,9%	$\chi^2=3,446$ $p=0,179$
	не	409	87,4%	393	84,3%	497	88,1%	
Изложеност вербалном вршњачком насиљу	да	77	16,5%	101	21,7%	104	18,4%	$\chi^2=4,253$ $p=0,119$
	не	391	83,5%	365	78,3%	460	81,6%	
Изложеност релационом вршњачком насиљу	да	72	15,4%	68	14,6%	107	19,0%	$\chi^2=4,157$ $p=0,125$
	не	396	84,6%	398	85,4%	457	81,0%	
Изложеност електронском вршњачком насиљу	да	60	12,8%	63	13,5%	73	12,9%	$\chi^2=0,116$ $p=0,944$
	не	408	87,2%	403	86,5%	491	87,1%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између изложености вршњачком насиљу и разреда ученика. Наиме, ученици трећег и четвртог разреда су више били изложени вршњачком насиљу него ученици другог разреда, с тим да су ученици трећег и четвртог разреда били изложени готово подједнако. С друге стране, веза између изложености појединачних облика вршњачког насиља и разреда ученика није утврђена.

6.1.1.2. Испољавање вршњачког насиља

Током школске 2019/2020. године вршњачко насиље је испољило 183 (12,2%) ученика, при чему је највише ученика испољило вербално вршњачко насиље 131 (8,8%), затим физичко 103 (6,9%) и електронско 61 (4,1%), док је најмање ученика испољило релационо вршњачко насиље 34 (2,3%).

Табела 10: Испољавање вршњачког насиља према полу

		Пол				Хи квадрат тест (df=1)
		мушки		женски		
		N	%	N	%	
Испољавање вршњачког насиља	да	94	14,6%	81	10,0%	$\chi^2=7,052$ $p=0,008$
	не	551	85,4%	728	90,0%	
Испољавање физичког вршњачког насиља	да	58	9,0%	37	4,6%	$\chi^2=11,474$ $p=0,001$
	не	587	91,0%	772	95,4%	
Испољавање вербалног вршњачког насиља	да	69	10,7%	58	7,2%	$\chi^2=5,604$ $p=0,018$
	не	576	89,3%	751	92,8%	
Испољавање релационог вршњачког насиља	да	16	2,5%	15	1,9%	$\chi^2=0,675$ $p=0,411$
	не	629	97,5%	794	98,1%	
Испољавање електронског вршњачког насиља	да	34	5,3%	23	2,8%	$\chi^2=5,618$ $p=0,018$
	не	611	94,7%	786	97,2%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између општег испољавања вршњачког насиља, као и испољавања физичког, вербалног и електронског вршњачког насиља и пола ученика. Дечаци су више испољавали вршњачко насиље него девојчице (14,6% према 10%), готово двоструко више су испољавали физичко, а нешто више вербално и електронско вршњачко насиље. С друге стране, веза између испољавања релационог вршњачког насиља и пола ученика није утврђена. На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између испољавања вршњачког насиља, као и облика вршњачког насиља и разреда ученика.

6.1.2. Дистрибуција улога у вршњачком насиљу

У овом делу ће бити представљена дистрибуција улога ученика у вршњачком насиљу према полу и разреду. Категоризација улога ученика је извршена укрштањем два критеријума распрострањености вршњачког насиља, а то су изложеност вршњачком насиљу и испољавање вршњачког насиља. На овај начин су добијене четири категорије улога ученика у вршњачком насиљу, а то су: жртве – ученици који су били изложени вршњачком насиљу и нису га испољавали; насилници – ученици који су испољавали вршњачко насиље и нису му били изложени; насилници-жртве – ученици који су били изложени вршњачком насиљу и испољавали су га; и неукључени – ученици који нису били изложени вршњачком насиљу и нису га испољавали.

Табела 11: Категорија улога ученика у вршњачком насиљу

	N	% одговора свих ученика	% одговора ученика укључених у вршњачко насиље
Жртва	325	21,8%	64%
Насилник	44	3,0%	8,6%
Насилник-жртва	139	9,3%	27,4%
Неукључени	981	65,9%	/
Сви укључени ученици	508	/	100%
Сви	1489	100%	
Нема података	17		
Укупно	1506		

Жртве су чиниле нешто више од петине укупног броја ученика, и готово две трећине ученика који су били укључени у вршњачко насиље. Притом, жртва је било седам пута више него насилника. У улози насилника-жртве је било три пута више ученика него у улози насилника, а готово два и по пута мање него у улози жртве.

Табела 12: Улоге ученика у вршњачком насиљу према полу и разреду

	Категорија								Chi квадрат тест	
	Неукључени		Жртва		Насилник		Насилник-жртва			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Пол	мушки	438	45,7%	110	34,9%	25	59,5%	69	51,9%	$\chi^2=19,004$, df=3, p<0,001
	женски	521	54,3%	205	65,1%	17	40,5%	64	48,1%	
Разред	II	325	33,1%	82	25,2%	15	34,1%	41	29,5%	
	III	294	30,0%	107	32,9%	14	31,8%	48	34,5%	
	IV	362	36,9%	136	41,8%	15	34,1%	50	36,0%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између улога у вршњачком насиљу и пола ученика. Међу девојчицама је било готово двоструко више жртава, а међу дечацима значајно више насилника и нешто више насилника-жртава. С друге стране, међу девојчицама је било нешто више неукључених. На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између улога у вршњачком насиљу и разреда ученика.

6.1.3. Карактеристике насилника

У овом делу ће, на основу изјава жртва, бити представљене: 1) карактеристике насилника у погледу разреда, пола и бројности; и 2) везе између разреда, пола и бројности насилника са једне стране и пола и узраста жртва са друге. За утврђивање веза примењен је Хи квадрат тест, а статистичка значајност је одређена на нивоу вероватноће од 0,05. Резултати ће бити представљени у наставку, а посебно у табелама бр. 13–14.

6.1.3.1. Разред насилника

Када је реч о разреду насилника, 227 (81,7%) жртва је изјавило да су насилници били из истог разреда, 53 (19,1%) је изјавило да су насилници били из вишег разреда, а 19 (6,8%) жртва је изјавило да су насилници били из нижег разреда.

Табела 13: Разред насилника према полу жртва

		Пол				Chi квадрат тест
		Мушки		Женски		
		N	%	N	%	
Из мог разреда	Да	78	74,3%	140	87,5%	$\chi^2=7,587$, df=1, p=0,006
	Не	27	25,7%	20	12,5%	
Из вишег разреда	Да	26	24,8%	24	15,0%	
	Не	79	75,2%	136	85,0%	
Из нижег разреда	Да	11	10,5%	6	3,8%	$\chi^2=4,777$, df=1, p=0,029
	Не	94	89,5%	154	96,3%	
Нико се није насилно понашао према мени	Да	531	83,5%	646	80,1%	
	Не	105	16,5%	160	19,9%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између разреда насилника и пола жртва. Међу девојчицама је било више жртава вршњачког насиља које су испољавали насилници из истог разреда него међу дечацима. С друге стране, међу дечацима је било приближно двоструко више жртава вршњачког насиља које су испољавали насилници из

вишег разреда, као и приближно троструко више жртава вршњачког насиља које су испољавали насилници из нижег разреда него међу девојчицама. На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између разреда насилника и разреда жртава.

6.1.3.2. Пол насилника

Када је реч о полу насилника, чак 153 (49,7%) жртава је изјавило да су према њима насиље испољавали само дечаци, 114 (37%) жртава је изјавило да су према њима насиље испољавале само девојчице, а 41 (13,3%) жртва је изјавила да су према њима насиље испољавали и дечаци и девојчице.

Табела 14: Пол насилника према полу жртава

Пол насилника	Пол жртава				Хи квадрат тест
	Мушки		Женски		
	N	%	N	%	
Женски	37	29,4%	75	44,4%	$\chi^2=15,007$, df=2, p=0,001
Мушки	77	61,1%	65	38,5%	
Женски и мушки	12	9,5%	29	17,2%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између пола насилника и пола жртава. Међу дечацима је било двоструко више жртава вршњачког насиља које су испољавали дечаци него насиља које су испољавале девојчице. Међу девојчицама је било знатно више жртава вршњачког насиља које су испољавале девојчице него насиља које су испољавали дечаци. Такође, међу девојчицама је било знатно више жртава вршњачког насиља које су заједно испољавали дечаци и девојчице него међу дечацима.

На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између пола насилника и разреда жртава.

6.1.3.3. Бројност насилника

Када је реч о бројности насилника, 152 (44,3%) жртве је изјавило да је према њима насиље испољавало један насилник, 122 (35,6%) је изјавило да је према њима насиље испољавала група од два-три насилника, 37 (10,8%) да је према њима насиље испољавала група од четири до девет насилника, а 32 (9,3%) жртве су изјавиле да је према њима насиље испољавала група са више од десет насилника.

На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између пола жртава и бројности насилника, као ни веза између разреда жртава и бројности насилника.

6.1.4. Место и време изложености вршњачком насиљу

Када је реч о месту изложености ученика вршњачком насиљу, 112 (36,5%) ученика је било изложено вршњачком насиљу у учионици када је наставник био одсутан, 83 (27%) у ходнику или на степеништу, 62 (20,2%) у школском дворишту, 48 (15,6%) у учионици када је наставник био присутан, 44 (14,3%) на путу од школе и из школе, 34 (11,1%) на неком другом месту, 30 (9,8%) у тоалету, док је њих 25 (8,1%) било изложено вршњачком насиљу у фискултурној сали или свлачионици.

Када је реч о времену изложености ученика вршњачком насиљу, 168 (55,1%) ученика је било изложено вршњачком насиљу за време одмора, 69 (22,6%) у време пре почетка наставе, 69 (22,6%) током наставе, 61 (20%) након наставе, док је 24 (7,9%) ученика било изложено вршњачком насиљу у неко друго време.

6.1.5. Начин реаговања ученика на вршњачко насиље

У овом делу ће бити представљени: 1) начин реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу и веза између начина реаговања и пола и узраста ученика; и 2) начин реаговања ученика који су били посматрачи вршњачког насиља и веза између начина реаговања и пола и узраста ученика. За утврђивање веза примењен је Хи квадрат тест, а статистичка значајност је одређена на нивоу вероватноће од 0,05. Резултати ће бити представљени у наставку.

6.1.5.1. Начин реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу

Најчешћа реакција ученика који су били изложени вршњачком насиљу било је избегавање насилника, док је трпљење насиља и скривање од других најређа реакција. Међу ученицима који су били изложени вршњачком насиљу, 131 (42,4%) ученик је избегавао насилника, 73 (23,6%) ученика је узвраћало насилнику истом мером, 31 (10%) је одвраћало насилника разговором и шалама, 18 (5,8%) је игнорисало насилника, 16 (5,2%) је тражило заштиту одраслих, 15 (4,9%) је узвраћало насилнику уз помоћ других, 11 (3,6%) је трпело насиље и ништа није предузело, 8 (2,6%) је чинило услуге насилнику како би насиље престало, 3 (1%) је тражило заштиту вршњака и 3 (1%) је трпело насиље и то скривало од других.

На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између начина реаговања ученика и пола ученика, као ни веза између начина реаговања и разреда ученика.

6.1.5.2. Обраћање за помоћ ученика изложених вршњачком насиљу

Када је реч о обраћању за помоћ ученика изложених вршњачком насиљу, међу ученицима који су били изложени вршњачком насиљу, помоћ је потражило њих 148 (43,5%), док чак 192 (56,5%) то није учинило.

На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између обраћања за помоћ и пола ученика, као ни веза између обраћања за помоћ и разреда ученика.

У погледу обраћања за помоћ различитим особама у ситуацији када су ученици били изложени вршњачком насиљу, највише ученика је помоћ потражило од наставника или разредног старешине, а најмање од школског полицајца: 84 (56,8%) ученика је потражило помоћ од наставника или разредног старешине, 56 (37,8%) од школског педагога или психолога, 48 (32,4%) од родитеља или старатеља, 45 (30,4%) од школског друга или другарице, а 20 (13,5%) од школског полицајца.

6.1.5.3. Начин реаговања ученика који су били посматрачи вршњачког насиља

Од укупног броја испитаних ученика, 521 (35%) ученик је приметио ситуацију вршњачког насиља, док 967 (65%) ученика није. Од укупног броја ученика који су приметили ситуације вршњачког насиља готово половина није ништа учинила: 201 (38,6%) јер су сматрали да их се не тиче, и 38 (7,3%) јер су се плашили насилника. Петина ученика је пријавила насиље: 87 (16,7%) ученика је случај пријавило наставнику, а 18 (3,4%) ученика је случај пријавило неком другом. Чак 148 (28,4%) ученика је на други начин покушало да помогне ученику који је био изложен вршњачком насиљу. Међу ученицима који су приметили ситуације вршњачког насиља, 29 (5,6%) ученика се придружило испољавању насиља.

Табела 15: Реакције ученика у случајевима када су посматрачи вршњачког насиља према полу

	Пол				Хи квадрат тест
	Мушки		Женски		
	N	%	N	%	
Нисам учинио/ла ништа јер ме се не тиче	108	48,43%	88	30,66%	$\chi^2=40,545, df=5, p<0.001$
Покушао/ла сам да помогнем на други начин-без спецификације	51	22,87%	93	32,40%	
Пријавио/ла сам насиље наставнику	20	8,97%	66	23,00%	
Нисам учинио/ла ништа јер сам се плашио/ла насилника	20	8,97%	18	6,27%	
Придружио/ла сам се вршњачком насиљу	20	8,97%	9	3,14%	
Пријавио/ла сам насиље неком другом – без спецификације	4	1,79%	13	4,53%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између реакција ученика у случајевима када су посматрачи вршњачког насиља и пола ученика. Међу дечацима је било више оних који не чине ништа: приближно половина није ништа учинила јер је сматрала да их се не тиче, а скоро сваки десети ученик није ништа учинио јер се плашио насилника. Трећина девојчица није ништа учинила јер су сматрале да их се не тиче, а свака двадесета јер су се плашиле насилника. Девојчице су у значајно већој мери пријављивале насиље: готово троструко више девојчица је насиље пријавило наставнику у односу на дечаке. Поред тога, девојчице су у већој мери покушавале да помогну на неки други начин, било вербално, било физички него дечаци. С друге стране, дечаци су се у значајно већој мери придруживали испољавању насиља у односу на девојчице.

На основу резултата Хи квадрат теста није утврђена веза између реакција ученика у случајевима када су посматрачи вршњачког насиља и разреда ученика.

6.1.6. Начин реаговања запослених у школи на вршњачко насиље

Од укупног броја ученика који су били изложени вршњачком насиљу, 84 (25,4%) ученика се обратило за помоћ наставнику. Од оних ученика који су се за помоћ обратили наставнику 37 (44%) је изјавило да је наставник успео да им помогне, 26 (30,9%) ученика је изјавило да наставник није ништа предузео, док је 18 (21,4%) ученика изјавило да је наставник настојао да им помогне, али без успеха.

Од укупног броја ученика који су били изложени вршњачком насиљу, 56 (16,1%) ученика се обратило за помоћ школском психологу или педагогу. Од оних ученика који су се за помоћ обратили школском психологу или педагогу, 30 (53,5%) ученика је изјавило да је школски психолог или педагог успео да им помогне, 12 (21,4%) ученика је изјавило да је школски психолог или педагог настојао да им помогне, али без успеха, док је 14 (25%) ученика изјавило да школски психолог или педагог није ништа предузео.

Од укупног броја ученика који су били изложени вршњачком насиљу, 20 (5,7%) ученика се обратило за помоћ школском полицајцу. Од оних ученика који су се за помоћ обратили школском полицајцу 10 (50%) ученика је изјавило да школски полицајац није ништа

предузео, 6 (30%) је изјавило да је школски полицајац успео да им помогне, док је 4 (20%) ученика изјавило да је школски полицајац настојао да им помогне, али без успеха.

6.1.7. Интензитет вршњачког насиља

Један од кључних резултата овог истраживања је изражена разлика између школа у степену распрострањености вршњачког насиља. Степен распрострањености вршњачког насиља се кретао у опсегу од 22,7% до 56,1%, што указује на то да је у вршњачко насиље у школи са највишим степеном распрострањености било укључено два и по пута више ученика него у школи са најнижим степеном распрострањености.

Ослањајући се на досадашњу истраживачку праксу (Roland & Galloway, 2004; Boswell, 2016), а имајући у виду природу добијених података, у овом истраживању је критеријум степена распрострањености вршњачког насиља дефинисан помоћу медијане распрострањености вршњачког насиља школа у узорку. Сходно томе, у циљу издвајања две екстремне групе школа, односно групе са високим и групе са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља, најпре је укупни узорак школа подељен на перцентилне квантиле. Након тога, школе у првом квантилу (Q1) су сврстане у школе са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља, док су школе у четвртном квантилу (Q4) сврстане у школе са високим степеном распрострањености вршњачког насиља. У групи школа са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља сврстано је 6 школа (укупно 513 ученика), а степен распрострањености вршњачког насиља се кретао у опсегу од 22,7% до 28,4%. У групу школа са високим степеном распрострањености вршњачког насиља сврстано је 5 школа (укупно 404 ученика), а степен распрострањености вршњачког насиља се кретао у опсегу од 40,4% до 56,1%. Школе се не разликују према полној и узрасној структури ученика. Разлике у погледу подручја рада школе су занемарљиве: у групу са ниским степеном распрострањености су сврстане 4 стручне школе и 2 гимназије, а у групу са високим степеном распрострањености су сврстане 4 стручне и 1 гимназија. Изражене разлике постоје једино у погледу типа општине у којој се школе налазе: у групу са ниским степеном распрострањености је сврстано 5 градских и 1 приградска школа, а у групу са високим степеном распрострањености су сврстане 2 градске и 3 приградске школе.

6.2. Процена безбедносног контекста школе

У циљу сагледавања карактеристика безбедносног контекста средњих школа у Београду, у овом делу ће бити представљени резултати истраживања који се односе на физичко-технички и социјално-психолошки безбедносни контекст школе. Процена физичко-техничког безбедносног контекста је извршена на основу података који су прикупљени истраживачким инструментом *Протокол процене физичко-техничког аспекта безбедности школе*, док је процена социјално-психолошког безбедносног контекста извршена на основу података који су прикупљени истраживачким инструментом *Упитник за ученике средње школе о вршњачком насиљу*. Након сагледавања карактеристика физичко-техничког безбедносног контекста на нивоу школе, као и карактеристика социјално-психолошког контекста на нивоу ученика и на нивоу школе, биће размотрен релативни допринос елемената безбедносног контекста школе објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља, применом вишеструке линеарне регресије.

6.2.1. Физичко-технички безбедносни контекст школе

Физичко-технички безбедносни контекст средњих школа ће бити представљен кроз: 1) дескриптивне мере индикатора физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа; 2) међусобну повезаност индикатора физичко-техничког безбедносног контекста; и 3)

разлике у наведеним индикаторима између школа са високим и ниским степеном распрострањености вршњачког насиља. Резултати ће бити представљени у наставку, а посебно у табелама бр. 16–25.

6.2.1.1. Дескриптивне мере индикатора физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа

Дескриптивне мере индикатора физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа подразумевају дескриптивне мере осам индикатора, а то су: 1) близина статичних извора опасности; 2) систем видео-надзора; 3) детекција провала; 4) хигијенски услови; 5) санитарни услови; 6) употреба физичких препрека у заштити школског простора; 7) кадровски капацитети; и 8) контрола уласка и изласка из школске зграде. За сваки индикатор је израчунат његов просечан скор. За индикатор „близина статичних извора опасности“ већи просечни скор означава нижи степен адекватности, односно нижи степен усклађености са прописима и препорукама. За остале индикаторе, већи просечни скор означава виши степен адекватности, односно виши степен усклађености са прописима и препорукама. Увидом у степен адекватности посматраних индикатора могуће је извести закључак о стању физичко-техничког индикатора за сваку посматрану област.

У анализи индикатора најпре је испитивано присуство тј. одсуство одређеног индикатора у школи. Наиме, сваки индикатор је испитан помоћу одређеног броја питања која се односе на присуство/одсуство неког његовог елемента са следећим опцијама одговора: да, не, нема објекат и нема кадар. Сваком одговору је придружена вредност у бодовима и то на следећи начин: да=1, не=0, нема објекат=0,5 и нема кадар=0. Минимални бод који школа може да добије за свако питање у оквиру посматраног индикатора износи нула, док је максимални бод један.

Просечни скор индикатора за сваку школу је одређен тако што је укупна бодовна вредност одговора на свако питање подељена с бројем питања којима се тај индиктор проверава ($P_1+P_2+\dots+P_n$ / број питања = просечни скор индикатора појединачне школе). Затим је просечни скор индикатора школа у узорку израчунат као аритметичка средина просечних скорова појединачних школа. Просечни скор индикатора школа налази се у опсегу теоријског минимума скорa који износи 0 и теоријског максимума скорa који износи 1. Како се анализа сваког индикатора заснива на различитом броју питања, потребно је уједначити вредности теоријског минималног и максималног скорa. Теоријски максимум је одређен као количник суме максималних бодова које школа може да добије за свако питање у оквиру посматраног индикатора и броја питања у оквиру тог индикатора. Последишно, теоријски минимум је дефинисан сумом минималних бодова које школа може да добије за свако питање у оквиру посматраног индикатора. Ради интерпретабилности података, вредност постојећег опсега теоријског минимума и теоријског максимума, као и вредност просечних скорова индикатора, додатно је помножена са 100. На тај начин је вредност просечних скорова индикатора анализирана у опсегу од 0 до 100.

Вредност просечних скорова је додатно спецификована имајући у виду процену усклађености нормативног и фактичког стања сваког посматраног индикатора. Увидом у вредност просечног скорa индикатора усклађеност је означавања тростепено на следећи начин: индикатор се оцењује као адекватан (у великој мери је усклађен са прописима и препорукама), релативно адекватан (изискује модификацију) и неадекватан (у великој мери одступа од прописа). Оцене адекватан, релативно адекватан и неадекватан су одређене у терцилима, 0-33, 34-66 и 67-100. У наставку су у табелама бр. 16–23 представљене дескриптивне мере индикатора физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа.

Табела 16: Близина статичних извора опасности, дескриптивни показатељи на узорку

		f	%
Да ли се у окружењу школе налази аутобуска или железничка станица?	Да	15	78,9%
	Не	4	21,1%
Да ли се у окружењу школе налази неки угоститељски објекат?	Да	18	94,7%
	Не	1	5,3%
Да ли се у окружењу школе налази неки индустријски објекат?	Да	0	0,0%
	Не	19	100,0%
Да ли се у окружењу школе налази кладионица или други објекат намењен коцкању?	Да	11	57,9%
	Не	8	42,1%
Да ли се у окружењу школе налази магистрални пут или аутопут?	Да	1	5,3%
	Не	18	94,7%
Да ли се у окружењу школе налазе подземни, недовољно осветљени или небезбедни пролази?	Да	9	47,4%
	Не	10	52,6%
Да ли се у окружењу школе налазе напуштена градилишта, хале или слични објекти?	Да	5	26,3%
	Не	14	73,7%
Да ли се у окружењу школе налази адекватна саобраћајна сигнализација? Р	Да	18	94,7%
	Не	1	5,3%
Близина статичних извора опасности, просечни скор индикатора		60,5 ±14,0 (0-100)	

За приказ просечног скор индикатора су коришћени: аритметичка средина±стандардна девијација (теоријски минимум – теорисјки максимум);

На индикатору *близина статичних извора опасности* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи 60,5 ±14,0 што указује на то да посматране школе у просеку имају средњи степен просечног скор адекватности близине статичних извора опасности. Може се закључити да је индикатор *близина статичних извора опасности* релативно адекватан. У окружењу 94,7% школа налази се неки угоститељски објекат, у окружењу 78,9% школа – аутобуска станица, у окружењу 57,9% школа – кладионица, док се индустријски објекат не налази у окружењу ни једне посматране школе. У окружењу 47,4% школа налазе се подземни, недовољно осветљени или небезбедни пролази, у окружењу 26,3% школа – напуштена градилишта, хале или слични објекти, а у окружењу 5,3% школа – магистрални пут. Адекватна саобраћајна сигнализација налази се у окружењу 94,7% школа.

Табела 17: Систем видео-надзора, дескриптивни показатељи на узорку

		f	%
Да ли постоји систем видео-надзора у школи?	Да	19	100,0%
	Не	0	0,0%
Да ли се видео снимци забележени видео-надзором чувају током одређеног временског периода?	Да	18	94,7%
	Не	1	5,3%
Да ли је систем видео-надзора повезан (умрежен) са мониторинг центром полиције?	Да	3	15,8%
	Не	16	84,2%
Да ли је системом видео-надзора покривено школско двориште?	Да	12	63,2%
	Не	5	26,3%
	Нема објекат	2	10,5%
Да ли је системом видео-надзора покривено школско игралиште (спортске површине)?	Да	8	42,1%
	Не	7	36,8%
	Нема објекат	4	21,1%
Да ли је системом видео-надзора покривен улаз у школску зграду?	Да	19	100,0%
	Не	0	0,0%
Да ли су системом видео-надзора покривене учионице?	Да	0	0,0%
	Не	19	100,0%
Да ли су системом видео-надзора покривени ходници и степениште?	Да	15	78,9%
	Не	4	21,1%

Да ли је системом видео-надзора покривена фискултурна сала или свлачионица?	Да	8	42,1%
	Не	10	52,6%
	Нема објекат	1	5,3%
Да ли су системом видео-надзора покривени тоалети?	Да	2	10,5%
	Не	17	89,5%
Систем видео-надзора, просечни скор индикатора		51,8 ±14,2 (0-100)	

За приказ просечног скор индикатора су коришћени: аритметичка средина±стандардна девијација (теоријски мимимум – теорисјки максимум);

На индикатору *систем видео-надзора* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи 51,8 ±14,2 што указује на то да посматране школе у просеку имају средњи степен адекватности система видео-надзора. Може се закључити да је индикатор *систем видео-надзора* релативно адекватан. Све посматране школе поседују систем видео-надзора. У 94,7% школа видео снимци забележени видео-надзором чувају се током одређеног временског периода, а у само 15,8% школа систем видео-надзора је повезан са мониторинг центром полиције. Што се спољашњег простора школа тиче, системом видео-надзора је покривен улаз у школску зграду у свим посматраним школама, у 63,2% школа које имају школско двориште, оно је покривено видео-надзором, а у 42,1% школа које имају школско игралиште, оно је покривено видео-надзором. Када је реч о унутрашњем простору школе, у 78,9% школа су покривени ходници/степениште, у 42,1% школа – фискултурна сала или свлачионица, у 10,5% школа – тоалети, док ни у једној посматраној школи нису покривене учионице.

Табела 18: Детекција провала, дескриптивни показатељи на узорку

		f	%
Да ли постоји централни алармни систем за обезбеђење од провала?	Да	6	31,6%
	Не	13	68,4%
Да ли је централни алармни систем за обезбеђење од провала повезан (умрежен) са мониторинг центром полиције?	Да	2	33,3%
	Не	4	66,7%
Детекција провала, просечни скор индикатора		21,1±34,6 (0-100)	

За приказ просечног скор индикатора су коришћени: аритметичка средина±стандардна девијација (теоријски мимимум – теорисјки максимум);

На индикатору *детекција провала* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи 21,1±34,6, што указује на то да посматране школе у просеку имају низак степен адекватности детекција провала. Може се закључити да је индикатор *детекција провала* неадекватан. Централни алармни систем за обезбеђење од провала поседује 31,6% школа, али је тај систем повезан са мониторинг центром полиције у само 33,3% тих школа.

Табела 19: Хигијенски услови, дескриптивни показатељи на узорку

		f	%
Да ли су ходници чисти и без оштећеног школског инвентара?	Да	14	73,7%
	Не	5	26,3%
Да ли су тоалети чисти и без оштећеног школског инвентара?	Да	7	36,8%
	Не	12	63,2%
Да ли су учионице чисте и без оштећеног школског инвентара?	Да	6	31,6%
	Не	13	68,4%
Да ли је школско двориште чисто и без отпада?	Да	13	68,4%
	Не	4	21,1%
	Нема објекат	2	10,5%
Да ли је фасада школске зграде је оштећена (мануелно, графитима или на други начин)? Р	Да	7	36,8%
	Не	12	63,2%
Да ли су прозори у школи оштећени?Р	Да	0	0,0%
	Не	19	100,0%
Хигијенски услови, просечни скор индикатора		63,2 ±22,2 (0-100)	

За приказ просечног скор индикатора су коришћени: аритметичка средина±стандардна девијација (теоријски мимимум – теорисјки максимум);

На индикатору *хигијенски услови* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи $63,2 \pm 22,2$ што указује на то да посматране школе у просеку имају средњи степен адекватности хигијенских услова. Може се закључити да је индикатор *хигијенски услови* релативно адекватан. Што се унутрашњег простора тиче, ходници су чисти и без оштећеног инвентара у 73,7% школа, тоалети су чисти и без оштећеног инвентара у 36,8% школа, док су у 31,6% школа учионице чисте и без оштећеног инвентара. Што се спољашњег простора тиче, школско двориште је чисто и без отпада у 68,4% школа, у 36,8% школа оштећена је фасада школске зграде, док прозори нису оштећени ни у једној посматраној школи.

Табела 20: Санитарни услови, дескриптивни показатељи на узорку

	f	%	
Да ли постоји вентилација у тоалетима?	Да	17	89,5%
	Не	2	10,5%
Да ли постоје одвојене санитарije: посебно за ученике, а посебно за ученице?	Да	9	47,4%
	Не	10	52,6%
Да ли су санитарни уређаји чисти и неоштећени?	Да	7	36,8%
	Не	12	63,2%
Санитарни услови, просечни скор индикатора	57,9 \pm 29,1 (0-100)		

За приказ просечног скор индикатора су коришћени: аритметичка средина \pm стандардна девијација (теоријски минимум – теорисјки максимум);

На индикатору *санитарни услови* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи $57,9 \pm 29,1$ што указује на то да посматране школе у просеку имају средњи степен адекватности санитарних услова. Може се закључити да је индикатор *санитарни услови* релативно адекватан. Вентилација у тоалетима постоји у 89,5% школа. Санитарije за ученике и ученице су одвојене у 47,4% школа, а санитарни уређаји су чисти и неоштећени у 36,8% школа.

Табела 21: Употреба физичких препрека у заштити школског простора, дескриптивни показатељи на узорку

	f	%	
Да ли је школско двориште ограђено?	Да	11	57,9%
	Не	6	31,6%
	Нема објекат	2	10,5%
Да ли постоје решетке или друга заштита на прозорима у приземљу или нижим спратовима школе?	Да	17	89,5%
	Не	2	10,5%
Да ли постоји посебна заштита на улазима у приземљу или нижим спратовима школе?	Да	12	63,2%
	Не	7	36,8%
Употреба физичких препрека у заштити школског простора, просечни скор индикатора	71,9 \pm 29,4 (0-100)		

За приказ просечног скор индикатора су коришћени: аритметичка средина \pm стандардна девијација (теоријски минимум – теорисјки максимум);

На индикатору *употреба физичких препрека у заштити школског простора* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи $71,9 \pm 29,4$ што указује на то да посматране школе у просеку имају висок степен адекватности употребе физичких препрека у заштити школског простора. Може се закључити да је индикатор *употреба физичких препрека у заштити школског простора* адекватан. У 89,5% школа постоји заштита на прозорима у приземљу или нижим спратовима, у 63,2% школа постоји заштита на улазима у приземљу или нижим спратовима, док у 57,9% школа постоји ограђено школско двориште.

Табела 22: Кадровски капацитети, дескриптивни показатељи на узорку

		f	%
Да ли наставници дежурају током школског одмора у школској згради?	Да	11	57,9%
	Не	8	42,1%
Да ли наставници дежурају током школског одмора у школском дворишту?	Да	7	36,8%
	Не	10	52,6%
	Нема објекат	2	10,5%
Да ли наставници дежурају пре почетка смене у школској згради?	Да	4	21,1%
	Не	15	78,9%
Да ли наставници дежурају пре почетка смене у школском дворишту?	Да	2	10,5%
	Не	17	89,5%
Да ли постоји школски полицајац у школи?	Да	16	84,2%
	Не	3	15,8%
Да ли школски полицајац надзире ученике током школског одмора?	Да	4	21,1%
	Не	12	63,2%
	Нема кадар	3	15,8%
Да ли школски полицајац надзире ученике између две смене?	Да	0	0,0%
	Не	16	84,2%
	Нема кадар	3	15,8%
Да ли школа ангажује приватно обезбеђење?	Да	5	26,3%
	Не	14	73,7%
Да ли приватно обезбеђење надзире ученике током школског одмора?	Да	5	26,3%
	Не	0	0,0%
	Нема кадар	14	73,7%
Да ли приватно обезбеђење надзире ученике између две смене?	Да	5	26,3%
	Не	0	0,0%
	Нема кадар	14	73,7%
Да ли су подаци о члановима Тима за заштиту (име, број телефона) истакнути на видном месту у школи?	Да	5	26,3%
	Не	14	73,7%
Да ли су бројеви телефона релевантних служби које треба контактирати у одређеним ситуацијама, истакнути су на видном месту?	Да	11	57,9%
	Не	8	42,1%
Кадровски капацитети, просечни скор индикатора		32,9 ±19,6 (0-100)	

За приказ просечног скорa индикатора су коришћени: аритметичка средина±стандардна девијација (теоријски минимум – теорисјки максимум);

На индикатору *кадровски капацитети* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи 32,9 ±19,6, што указује на то да посматране школе у просеку имају низак степен адекватности кадровских капацитета за примену мера превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља. Може се закључити да је индикатор *кадровски капацитети* неадекватан. Током школског одмора у 57,9% школа наставници дежурају у школској згради, док у 36,8% школа дежурају у школском дворишту. Пре почетка смене наставници дежурају у школској згради и у школском дворишту у 10,5% школа. Школски полицајац је ангажован у 84,2% школа, а само у 25% тих школа дежура током школског одмора, док ни у једној од тих школа школски полицајац не дежура између две смене. Приватно обезбеђење је ангажовано у 26,3% школа, при чему у свим тим школама приватно обезбеђење надзире ученике током школског одмора и између две смене. Подаци о члановима Тима за заштиту су истакнути на видном месту у 26,3% школа, а бројеви телефона релевантних служби у 57,9% школа.

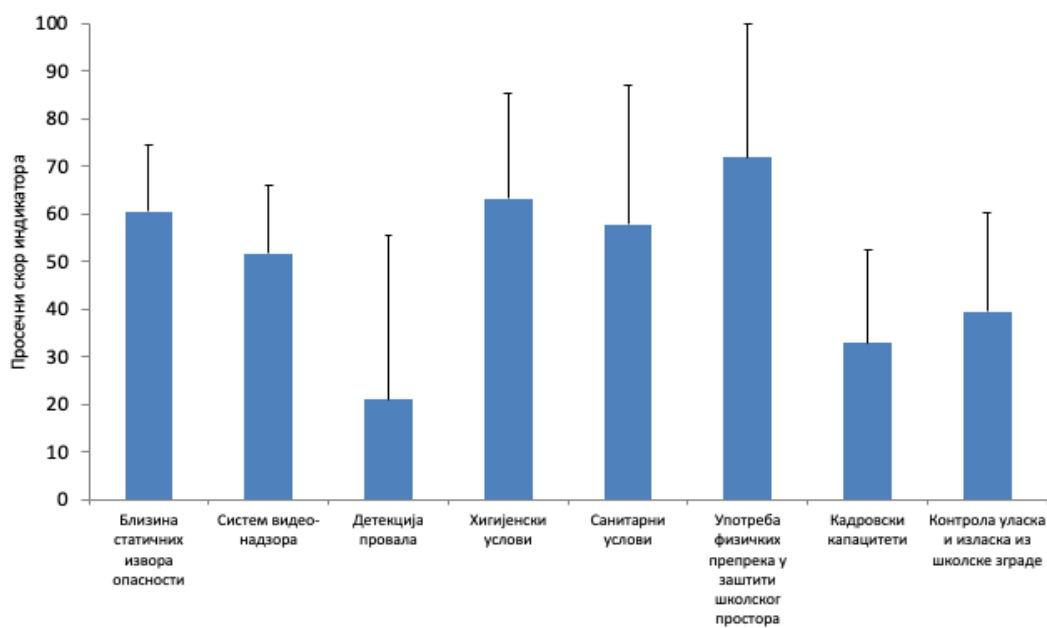
Табела 23: Контрола уласка и изласка, дескриптивни показатељи на узорку

		f	%
Да ли постоји утврђена процедура контроле уласка и изласка из школске зграде путем видео-надзора?	Да	11	57,9%
	Не	8	42,1%
Да ли постоји утврђена процедура контроле уласка и изласка из школске зграде од стране дежурних особа?	Да	11	57,9%
	Не	8	42,1%
Да ли се школско двориште закључава током трајања наставе?	Да	0	0,0%
	Не	17	89,5%
	Нема објекат	2	10,5%
Да ли се школско двориште закључава након радног времена школе?	Да	6	31,6%
	Не	11	57,9%
	Нема објекат	2	10,5%
Контрола уласка и изласка, просечни скор индикатора		39,4 ±20,9 (0-100)	

За приказ просечног скорa индикатора су коришћени: аритметичка средина±стандардна девијација (теоријски минимум – теориски максимум);

На индикатору *контрола уласка и изласка* просечни скор, у опсегу скорова од 0 до 100, износи 39,4 ±20,9, што указује на то да посматране школе у просеку имају средњи степен адекватности контроле уласка и изласка у школску зграду. Може се закључити да је индикатор *контрола уласка и изласка* релативно адекватан. Контрола уласка и изласка у школску зграду путем видео-надзора и контрола од стране дежурних лица постоји у 57,9% школа. Школско двориште се закључава након радног времена у 31,6% школа, док се ни у једној школи оно не закључава током трајања наставе.

У наставку су графички приказане дистрибуције вредности просечних скорова индикатора физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа. Као што се може сагледати и на основу дијаграма, индикатор употреба физичких препрека у заштити школског простор у великој мери је усклађен са прописима и препорукама, затим следе хигијенски услови, близина статичних извора опасности, санитарни услови, систем видео-надзора, контрола уласка и изласка, кадровски капацитети, док детекција провала у великој мери одступа од прописа и препорука.



Дијаграм 1: Дистрибуције вредности просечних скорова индикатора

6.2.1.2. Међусобна повезаност индикатора физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа

Степен међусобне повезаности индикатора физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа је утврђен рачунањем Пирсоновог коефицијента корелације. За коефицијенте корелације, чија је значајност одређена на нивоу вероватноће од 0,05, тумачена је тзв. величина ефекта коју препоручује Коен (*Cohen*). Наиме, коефицијенти корелације од 0,10 до 0,29 се сматрају slabим, коефицијенти корелације од 0,30 до 0,49 умереним, док се јаким сматрају коефицијенти корелације од 0,50 до 1 (*Cohen*, 1988:79-81).

Табела 24: Коефицијенти корелације између скорова индикатора физичко-техничког безбедносног контекста

	1	2	3	4	5	6	7
1. Близина статичних извора опасности	–						
2. Систем видео-надзора	r ,581 p ,009						
3. Детекција провала	r ,306 p ,203	,359 ,131					
4. Хигијенски услови	r ,313 p ,191	,307 ,201	,525 ,021				
5. Санитарни услови	r ,468 p ,043	,238 ,326	,378 ,111	,646 ,003			
6. Употреба физичких препрека у заштити школског простора	r - p ,038	,038 ,877	- ,398	,172 ,480	- ,615		
7. Кадровски капацитети	r - p ,024	,220 ,921	,287 ,233	,469 ,043	,006 ,979	,352 ,139	
8. Контрола уласка и изласка	r ,103 p ,675	,221 ,364	- ,060	- ,084	- ,008	,020 ,936	,270 ,263

Индикатор *близина статичних извора опасности* има статистички значајну јаку позитивну корелацију са скором на индикатору *систем видео-надзора*. Статистички значајна умерено позитивна корелација утврђена је са скором на индикатору *санитарни услови*, док је статистички значајна умерено негативна корелација утврђена са скором на индикатору *употреба физичких препрека у заштити школског простора*. Школе у чијој се близини налази већи број статичних извора опасности карактерише и виши степен адекватности система видео-надзора. Са друге стране, школе у чијој се близини налази већи број статичних извора опасности прати нижи степен адекватности употребе физичких препрека у заштити школског простора.

Индикатор *детекција провала* има статистички значајну јаку позитивну корелацију са скором на индикатору *хигијенски услови*. Школе са вишим степеном адекватности детекције провала карактерише и виши степен адекватности хигијенских услова.

Индикатор *хигијенски услови* има статистички значајну јаку позитивну корелацију са скором на индикатору *санитарни услови*. Статистички значајна умерена позитивна корелација је утврђена са скором на индикатору *кадровски капацитети*. Школе које карактерише виши степен адекватности хигијенских услова карактерише и виши степен адекватности санитарних услова. Поред тога, такве школе карактерише и виши степен адекватности кадровског капацитета за примену мера превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља.

6.2.1.3. Разлике у физичко-техничком безбедносном контексту средњих школа према степену распрострањености вршњачког насиља

Разлике између школа са ниским и високим степеном распрострањености вршњачког насиља према елементима физичко-техничког безбедносног контекста школе су утврђене поређењем две групе школа. У првој групи су школе из првог квантила (Q1) тј. школе са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља, а у другој су школе из четвртог квантила (Q4) тј. школе са високим степеном распрострањености вршњачког насиља. За утврђивање разлика између две групе школа према елементима физичко-техничког безбедносног контекста примењен је Т-тест за независне узорке (*Independent-samples t-test*), а статистичка значајност је одређена на нивоу вероватноће од 0,05. Резултати су представљени у табели бр. 25.

Табела 25: Разлике између школа према елементима физичко-техничког безбедносног контекста

		Перцентилни квантили степена распрострањености вршњачког насиља					
		М	SD	Me	Перц. 25	Перц. 75	
Близина статичних извора опасности	Q1	56.25	18.96	56.25	38	62.50	t=-1,221
	Q4	67.50	11.18	75.00	63	75.00	p=0,256
Систем видео-надзора	Q1	56.48	12.38	61.11	44	66.67	t=-0,758
	Q4	62.22	12.67	66.67	56	66.67	p=0,468
Детекција провала	Q1	8.33	20.41	.00	0	.00	t=-1,746
	Q4	50.00	50.00	50.00	0	100.00	p=0,140
Хигијенски услови	Q1	66.67	23.57	66.67	50	83.33	t=-0,208
	Q4	70.00	29.81	66.67	50	100.00	p=0,840
Санитарни услови	Q1	50.00	34.96	50.00	33	66.67	t=-0,804
	Q4	66.67	33.33	66.67	33	100.00	p=0,442
Употреба физичких препрека у заштити школског простора	Q1	88.89	27.22	100.00	100	100.00	t=1,200
	Q4	73.33	14.91	66.67	67	66.67	p=0,264
Кадровски капацитети	Q1	47.22	12.55	50.00	33	58.33	t=1,726
	Q4	26.67	25.95	25.00	8	33.33	p=0,118
Контрола уласка и изласка	Q1	58.33	20.41	62.50	50	75.00	t=2,256
	Q4	35.00	13.69	25.00	25	50.00	p= 0,051

На основу резултата Т-теста независних узорака утврђена је разлика између две групе школа према елементу *контрола уласка и изласка*. У школама са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља контрола уласка и изласка је адекватнија него у школама са високим степеном распрострањености. Разлике између школа према осталим елементима физичко-техничког безбедносног контекста нису утврђене.

6.2.2. Социјално-психолошки безбедносни контекст школе

Социјално-психолошки безбедносни контекст ће бити представљен кроз: 1) перцепцију ученика о нивоу безбедности у школи; 2) процену ученика о карактеристикама елемената социјално-психолошког безбедносног контекста школе; 3) разлике у проценама према улогама ученика у вршњачком насиљу; и 4) разлике између школа са ниским и високим степеном распрострањености вршњачког насиља према елементима социјално-психолошког безбедносног контекста школе. Ученици су на Ликертовој скали процењивали у ком степену се слажу са тврдњама које се односе на ставове о одобравању насилног понашања, однос између ученика и наставника, однос међу самим ученицима. На основу израчунатих скорова скала извршена су поређења према улогама ученика у вршњачком насиљу. За проверу нормалности расподела скорова скала примењен је Колмогоров-Смирновљев тест. За проверу статистичке значајности разлика примењени су Крускал-Волисов тест (*Kruskall-Wallis test*) и Бонферонијева корекција (*Bonferroni correction*). За утврђивање статистичке значајности разлика између улога примењен је Хи квадрат тест, а статистичка значајност је одређена на нивоу вероватноће од 0,05. Резултати ће бити представљени у наставку, а посебно у табелама бр. 26–29.

6.2.2.1. Перцепција нивоа безбедности у школи

Од укупног броја ученика који су се изјаснили, 783 (52,7%) ученика се осећа потпуно безбедно, 532 (35,8%) ученика углавном безбедно, 95 (6,4%) не тако безбедно, док се 77 (5,2%) ученика осећа небезбедно у школи. Када је у питању перцепција ученика о местима у школи на којима нису безбедни, од оних ученика који су се изјаснили, 158 (43,2%) се не осећа безбедно у школском дворишту, 140 (38%) у учионици, 138 (37,7%) у тоалету, 128 (35,1%) у ходнику/степеништу, 78 (21,4%) у физкултурној сали или свлачионици, док се 28 (7,7%) ученика не осећа безбедно на другом месту у школи. Када је у питању перцепција ученика о времену у школи током ког нису безбедни, од оних ученика који су се изјаснили, 152 (47,5%) се не осећа безбедно увече, након часова, 112 (35,3%) на великом одмору, 90 (28,3%) током трајања наставе, 88 (27,7%) на малом одмору, 67 (21,1%) између две смене, док се 60 (18,7%) ученика не осећа безбедно пре отварања школе.

Табела 26: Перцепција нивоа безбедности у школи према улози у вршњачком насиљу

	Категорија	Категорија								Chi квадрат тест
		Неукључени		Жртва		Насилник		Насилник-жртва		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Колико се безбедно осећаш у овој школи?	Небезбедно	35	3,6%	10	3,1%	2	4,5%	29	21,0%	$\chi^2=161,887, df=9, p<0.001$
	Не тако безбедно	34	3,5%	42	13,0%	2	4,5%	16	11,6%	
	Углавном безбедно	314	32,4%	147	45,4%	16	36,4%	50	36,2%	
	Потпуно безбедно	585	60,4%	125	38,6%	24	54,5%	43	31,2%	
	Сви	968	100%	324	100%	44	100%	138	100%	

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је веза између перцепције нивоа безбедности школе и улоге ученика у вршњачком насиљу. Највећи удео оних ученика који се не осећају безбедно је у категорији насилника-жртава (32,6%), и вишеструко је већи него у категоријама жртава (16,1%), насилника (9%) и неукључених (7,1%). С друге стране, највећи удео оних ученика који се осећају безбедно у школи је у категорији неукључених (92,9%) и насилника (91%), и нешто је виши него у категорији жртава (83,9%), а значајно је виши него у категорији насилника-жртава (67,4%).

6.2.2.2. Процена ученика о карактеристикама елемената социјално-психолошког безбедносног контекста средњих школа

Процена ученика о карактеристикама елемената социјално-психолошког безбедносног аспекта школе се односи на: 1) ставове о одобравању вршњачког насиља; 2) однос између ученика и наставника; и 3) однос међу ученицима.

Табела 27: Дескриптивне мере скале Ставови о одобравању насилног понашања

Тврдња	N	Min	Max	M	SD	Процентуални удео одговора				
						1	2	3	4	5
Ономе ко је изложен вршњачком насиљу треба помоћи да се заштити.	1.484	1,00	5,00	4,60	0,97	5,0%	0,9%	3,4%	9,9%	80,8%
Малтретирање слабијег од себе може да буде забавно. (P)	1.484	1,00	5,00	4,64	0,95	84,3%	6,5%	3,3%	1,5%	4,4%
Ако малтретирају или исмевају неког ко је слабији, он је сам за то крив. (P)	1.484	1,00	5,00	4,42	1,07	71,1%	11,7%	10,2%	2,2%	4,9%
Бесмислено је малтретирати или задиркивати слабије од себе.	1.484	1,00	5,00	4,20	1,45	13,8%	3,6%	3,8%	5,5%	73,2%

Погрешно је прикључити се онима који малтретирају или исмевају слабије од себе.	1.484	1,00	5,00	4,36	1,37	12,8%	1,3%	2,6%	2,8%	80,5%
Нема ништа лоше у томе да се смејем са другима када малтретирају неког. (P)	1.484	1,00	5,00	4,69	0,89	86,7%	5,4%	2,8%	1,3%	3,8%
Када малтретирају или исмевају неког, то треба пријавити наставнику.	1.484	1,00	5,00	4,11	1,32	9,4%	4,2%	13,3%	12,1%	61,0%
Забавно је када неко често исмева исту особу у одељењу. (P)	1.484	1,00	5,00	4,65	0,91	83,8%	6,1%	5,0%	1,7%	3,4%
Они који су изложени вршњачком насиљу се због тога осећају лоше.	1.484	1,00	5,00	4,41	1,21	8,4%	1,9%	5,5%	8,5%	75,8%
<i>Ставови о одобравању насилног понашања – скор</i>	1.484	1	5	4,46	0,69	/	/	/	/	/

На скали *Ставови о одобравању насилног понашања* средња вредност у опсегу скорова од 1,00 до 5,00 износи $4,46 \pm 0,69$, што указује на то да у просеку ученици показују низак степен одобравања насилног понашања. С једне стране, 73,1% ученика сматра да насиље треба пријавити наставнику, 83,3% се противи прикључивању насилнику, тј. понашању којим се охрабрује насилник, а чак 90,7% сматра да треба помоћи ономе који је изложен вршњачком насиљу. С друге стране, 7,1% ученика верује да виктимизирани ученици заслужују да буду жртве насиља, док забаву у испољавању насиља према другима проналази 5,9% ученика.

Табела 28: Дескриптивне мере скале Однос између ученика и наставника

Тврдња	N	Min	Max	M	SD	Процентуални удео одговора				
						1	2	3	4	5
Наставници у мојој школи својим понашањем дају добар пример.	1.460	1,00	5,00	3,50	1,38	14,8%	6,6%	24,1%	22,5%	32,0%
Наставници у мојој школи се добро слажу.	1.460	1,00	5,00	3,65	1,27	9,4%	6,8%	26,7%	23,0%	34,0%
Наставници ме подстичу да будем успешан/а.	1.460	1,00	5,00	3,41	1,43	16,5%	8,6%	24,3%	18,6%	32,0%
Наставници у мојој школи се међусобно помажу.	1.460	1,00	5,00	3,64	1,23	9,0%	5,1%	31,2%	22,3%	32,5%
Немам поверење да се обратим наставницима за помоћ. (P)	1.460	1,00	5,00	3,42	1,48	36,4%	14,2%	21,0%	12,0%	16,5%
Наставници су спремни да ме саслушају када имам нешто да им кажем.	1.460	1,00	5,00	3,62	1,39	13,1%	7,7%	20,9%	21,0%	37,3%
Наставници у мојој школи се труде да што боље упознају ученике.	1.460	1,00	5,00	3,36	1,43	17,1%	9,2%	23,9%	20,0%	29,8%
<i>Однос између ученика и наставника – композитни скор</i>	1.460	1,00	5,00	3,52	1,05	/	/	/	/	/

На скали *Однос између ученика и наставника* средња вредност у опсегу скорова од 1,00 до 5,00 износи $3,51 \pm 1,05$, што указује на то да у просеку ученици перципирају да је однос између наставника и ученика ни позитиван ни негативан.

Када је реч о односу поверења, 50,6% ученика има поверења да се обрати наставницима за помоћ, док 28,5% нема. Када је реч о социјалној подршци наставника, 50,6% ученика сматра да их наставници усмеравају и подстичу да буду успешни, док 25,1% не дели такав став.

Табела 29: Дескриптивне мере скале *Однос међу ученицима*

Тврдња	N	Min	Max	M	SD	Процентуални удео одговора				
						1	2	3	4	5
У школи имам добре другове који су спремни да ми пруже помоћ у учењу.	1.473	1,00	5,00	4,12	1,27	8,6%	4,3%	10,7%	18,9%	57,4%
У школи имам добре другове којима верујем и са којима могу отворено да причам када имам проблем.	1.473	1,00	5,00	4,14	1,26	7,4%	5,7%	11,9%	15,5%	59,5%
Не трудимо се да се нови ученици школе осете добродошло (P)	1.473	1,00	5,00	2,01	1,39	57,7%	11,2%	14,6%	5,3%	11,2%
Ученици међусобно сарађују на часу, чак и кад нису добри другови.	1.473	1,00	5,00	3,59	1,40	13,8%	8,2%	19,8%	22,1%	36,1%
<i>Однос међу ученицима – композитни скор</i>	1.473	1,00	5,00	3,96	0,93	/	/	/	/	/

На скали *Однос међу ученицима* средња вредност у опсегу скорова од 1,00 до 5,00 износи $3,96 \pm 0,93$, што указује на то да у просеку ученици перципирају да је њихов међусобни однос позитиван. Однос између већине ученика је заснован на међусобном поверењу (75%) и међусобном помагању у учењу (76,3%).

6.2.2.3. Разлике у проценама према улози ученика у вршњачком насиљу

За проверу нормалности расподела скорова скала *Ставови о одобравању насилног понашања*, *Однос између ученика и наставника* и *Однос међу ученицима* примењен је Колмогоров-Смирновљев тест. Резултати ће бити представљени у табели бр. 30.

Табела 30: Тестирање нормалности расподеле скорова скала

Категорија	Колмогоров-Смирнов			
	Статистик	df	P вредност	
Ставови о одобравању насилног понашања	Неукључени	0,228	969	<,001
	Жртва	0,210	322	<,001
	Насилник	0,115	44	0,174
	Насилник-жртва	0,141	138	<,001
Однос између ученика и наставника	Неукључени	0,101	954	<,001
	Жртва	0,063	318	,004
	Насилник	0,140	42	,038
	Насилник-жртва	0,078	136	,042
Однос међу ученицима	Неукључени	0,156	965	<,001
	Жртва	0,116	321	<,001
	Насилник	0,203	43	<,001
	Насилник-жртва	0,144	135	<,001

Резултати примене Колмогоров-Смирновљевог теста показују да ниједна од категорија испитиваних скорова скала не подлеже нормалној расподели због чега је примењен Крускал-Волисов тест као непараметарска метода за тестирање значајности разлика између испитиваних група по датим скоровима. Резултати ће бити представљени у табели бр. 31.

Табела 31: Разлике скорова на скалама према улогама у вршњачком насиљу

	Категорија	Категорија						Крускал-Волисов тест
		N	M	SD	Me	Перц. 25	Перц. 75	
Ставови о одобравању насилног понашања	Неукључени	969	4,55	0,61	4,78	4,33	5,00	H=107,076 df=3 p<0,001
	Жртва	322	4,52	0,60	4,67	4,33	5,00	
	Насилник	44	4,12	0,71	4,22	3,72	4,72	
	Насилник-жртва	138	3,82	0,98	4,11	3,11	4,56	
Однос између ученика и наставника	Неукључени	954	3,70	1,02	3,86	3,00	4,43	H=115,257 df=3 p<0,001
	Жртва	318	3,35	0,95	3,29	2,71	4,14	
	Насилник	42	2,99	0,99	2,86	2,29	3,71	
	Насилник-жртва	136	2,77	1,06	2,71	1,93	3,57	
Однос међу ученицима	Неукључени	965	4,12	0,85	4,25	3,75	4,75	H=77,058 df=3 p<0,001
	Жртва	321	3,69	1,00	3,75	3,00	4,50	
	Насилник	43	3,99	0,85	4,00	3,50	4,50	
	Насилник-жртва	135	3,51	1,07	3,75	2,50	4,50	

Резултати Крускал-Волисовог теста показују присуство статистички значајних разлика у ставовима о одобравању насилног понашања, односу између ученика и наставника, односу међу ученицима између ученика различитих улога у вршњачком насиљу. На свим скалама, медијана резултата је виша код неукључених ученика него код жртава, насилника и насилника-жртава. У настојању да се утврди које се категорије ученика статистички значајно међусобно разликују, у оквиру *post-hoc* тестирања је примењена Бонферонијева корекција *p*-нивоа (*Bonferroni correction*). Резултати *post-hoc* тестирања ће бити представљени у табелама бр. 32–34.

Табела 32: *Post-hoc* тестирање разлика на скоровима скале Ставови о одобравању насилног понашања

	<i>p</i> вредност (без корекције)	<i>p</i> вредност (Бонферонијева корекција)
Насилник-жртва-Насилник	,283	1,000
Насилник-жртва-Жртва	<,001	<,001
Насилник-жртва-Неукључени	<,001	<,001
Насилник-Жртва	<,001	,001
Насилник-Неукључени	<,001	<,001
Жртва-Неукључени	,230	1,000

Резултати *post-hoc* тестирања показују да је скор на скали Ставови о одобравању насилног понашања статистички значајно виши код жртава него код насилника и насилника-жртава. Поред тога, утврђени су статистички значајно виши скорови код неукључених него код насилника и насилника-жртава. То значи да неукључени ученици имају најнижи степен одобравања насилног понашања, тј. најснажније исказују ставове противљења насилном понашању. Незнатно виши степен одобравања насилног понашања забележен је код жртава, док статистички значајно виши степен одобравања насилног понашања имају насилници и насилници-жртве. Жртве имају нижи степен одобравања насилног понашања него насилници и насилници-жртве. Такође, неукључени ученици имају нижи степен одобравања насилног понашања него насилници и насилници-жртве. С друге стране, између насилника-жртава и насилника, односно жртава и неукључених разлике на скали нису статистички значајне.

Табела 33: *Post-hoc* тестирање разлика на скоровима скале Однос између ученика и наставника

	<i>p</i> вредност (без корекције)	<i>p</i> вредност (Бонферони корекција)
Насилник-жртва-Насилник	,424	1,000
Насилник-жртва-Жртва	<,001	<,001
Насилник-жртва-Неукључени	<,001	<,001
Насилник-Жртва	,042	,252
Насилник-Неукључени	<,001	<,001
Жртва-Неукључени	<,001	<,001

Резултати *post-hoc* тестирања показују да је скор на скали *Однос између ученика и наставника* статистички значајно виши код неукључених него код жртава, насилника и насилника-жртава, и значајно виши код жртава него код насилника-жртава. То значи да је у перцепцији неукључених ученика однос између ученика и наставника позитивнији него у перцепцији жртава, насилника и насилника-жртава. Поред тога, у перцепцији жртава однос између ученика и наставника је позитивнији него у перцепцији насилника-жртава. Супротно томе, између насилника и жртава, односно насилника-жртава и насилника добијене разлике на скали нису статистички значајне.

Табела 34: *Post-hoc* тестирање разлика на скоровима скале *Однос међу ученицима*

	<i>p</i> вредност (без корекције)	<i>p</i> вредност (Бонферони корекција)
Насилник-жртва-Жртва	,160	,963
Насилник-жртва-Насилник	,016	,096
Насилник-жртва-Неукључени	<,001	<,001
Жртва-Насилник	,087	,521
Жртва-Неукључени	<,001	<,001
Насилник-Неукључени	,271	1,000

Резултати *post-hoc* тестирања показују да је скор на скали *Однос међу ученицима* статистички значајно виши код неукључених него код жртава и насилника-жртава. То значи да је у перцепцији неукључених ученика однос међу ученицима позитивнији него у перцепцији жртава и насилника-жртава. Супротно томе, између жртава и насилника, насилника-жртава и насилника, насилника-жртава и жртава, као и насилника и неукључених, разлике скорова на скали нису статистички значајне.

6.2.2.4. Разлике између школа према социјално-психолошком безбедносном контексту

Разлике између школа са ниским и високим степеном распрострањености вршњачког насиља према елементима социјално-психолошког безбедносног контекста школе су утврђене поређењем две групе школа. У првој групи су школе из првог квантила (Q1) тј. школе са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља, а у другој су школе из четвртог квантила (Q4) тј. школе са високим степеном распрострањености вршњачког насиља. За утврђивање разлика између две групе школа на оствареним скоровима скала *Ставови о одобравању насилног понашања*, *Однос између ученика и наставника* и *Однос међу ученицима* примењен је Ман-Витнијев У тест (*Man-Whitney U test*). За утврђивање разлика између две групе школа према перцепцији нивоа безбедности примењен је Хи квадрат тест, а статистичка значајност је одређена на нивоу вероватноће од 0,05. Резултати ће бити представљени у табелама бр. 35–36.

Табела 35: *Разлике између школа према елементима социјално-психолошког безбедносног контекста I*

		Степен распрострањености вршњачког насиља						
		N	M	SD	Me	Перц. 25	Перц. 75	
Ставови о одобравању насилног понашања	Q1	426	4,55	0,61	4,78	4,33	5,00	MW U=76436; Z=-2,381; p=0,017
	Q4	396	4,43	0,72	4,67	4,22	5,00	
Однос између ученика и наставника	Q1	421	3,64	0,95	3,71	3,00	4,43	MW U=68207; Z=-4,117; p<0,001
	Q4	389	3,32	1,12	3,29	2,57	4,29	
Однос међу ученицима	Q1	422	4,11	0,82	4,25	3,75	4,75	MW U=68979; Z=-4,181; p<0,001
	Q4	393	3,82	0,96	4,00	3,00	4,50	

На основу резултата Ман-Витнијевог теста, утврђена је разлика између две групе школа на оствареним скоровима свих скала. Медијана резултата је на свим скалама виша у групи школа са ниским степеном распрострањености. То значи да ученици школа са ниским

степеном распрострањености вршњачког насиља имају нижи степен одобравања насилног понашања. Поред тога, у перцепцији ученика школа са ниским степенем распрострањености вршњачког насиља однос између ученика и наставника, као и однос међу ученицима, је позитивнији него у перцепцији ученика школа са високим степенем распрострањености.

Табела 36: Разлике између школа према елементима социјално-психолошког безбедносног контекста 2

		Степен распрострањености вршњачког насиља			
		Q1		Q4	
		N	%	N	%
Колико се безбедно осећаш у овој школи?	небезбедно	16	3,8%	29	7,3%
	не тако безбедно	17	4,0%	38	9,6%
	углавном безбедно	142	33,3%	162	40,8%
	потпуно безбедно	251	58,9%	168	42,3%

$\chi^2=28,545$; $df=3$; $p<0,001$

На основу резултата Хи квадрат теста утврђена је разлика између ученика две групе школа у перцепцији нивоа безбедности у школи. У школама са ниским степенем распрострањености има два пута мање ученика који се осећају небезбедно. С друге стране, у школама са ниским степенем распрострањености има више ученика који се осећају углавном или потпуно безбедно.

6.2.3. Допринос елемената безбедносног контекста школе објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља

У овом делу ће бити размотрен релативни допринос елемената социјално-психолошког и физичко-техничког безбедносног контекста школе објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља. У циљу процене доприноса сваког елемента *појединачно*, као и процене доприноса *скупа елемената* у објашњењу степена распрострањеност вршњачког насиља примењена је вишеструка линеарна регресија. Зависна променљива у овом регресионом моделу је степен распрострањености вршњачког насиља, а независне променљиве су елементи социјално-психолошког и физичко-техничког безбедносног контекста школе.

Најпре је униваријантном анализом истражена веза између степена распрострањености вршњачког насиља и елемената физичко-техничког и социјално-психолошког безбедносног контекста школе. Веза је примарно истражена помоћу коефицијента Пирсонове линеране корелације. Међутим, за податке који нису задовољили критеријум Пирсонове корелације, веза је истражена помоћу коефицијента Спирманове корелације ранга.

Табела 37: Униваријантна анализа везе између степена распрострањености вршњачког насиља и елемената безбедносног контекста школе

	Степен распрострањености вршњачког насиља			
	Пирсонов коефицијент корелације	<i>p</i> вредност	Спирманов коефицијент корелације	<i>p</i> вредност
Близина статичних извора опасности	,389	,099	,416	,077
Систем видео-надзора	,228	,348	,113	,646
Детекција провала	,560	,013	,401	,089
Хигијенски услови	,158	,518	,008	,974
Санитарни услови	,303	,207	,214	,380
Употреба физичких препрека	-,057	,817	-,340	,154
Кадровски капацитети	-,140	,567	-,366	,123
Контрола уласка и изласка	-,178	,465	-,291	,227

Перцепција нивоа безбедности у школи	-,223	,359	-,318	,185
Ставови о одобравању насилног понашања	,007	,978	-,086	,726
Однос између ученика и наставника	-,510	,026	-,459	,048
Однос међу ученицима	-,275	,255	-,351	,141

Када је реч о вези између степена распрострањености вршњачког насиља и елемената физичко-техничког и социјално-психолошког безбедносног контекста, утврђена је јака позитивна веза са детекцијом провала, умерена позитивна веза са системом видео-надзора и хигијенским условима, јака негативна веза са односом између ученика и наставника, умерено негативна веза са кадровским капацитетима и употребом физичких препрека, и слаба негативна веза са односом међу ученицима и перцепцијом нивоа безбедности у школи.

Након униваријантне анализе примењена је вишеструка линеарна регресија у два корака, при чему су добијени регресиони модели 1 и 2. За вредновање регресионих модела коришћени су кориговани коефицијент детерминације (*Adjusted R Square*) и *ANOVA* регресија.

У првом кораку су у анализу уведене све променљиве физичко-техничког безбедносног контекста школе, након чега су применом *backward* метода постепено уклоњене променљиве са ниским доприносом објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља ($p > 0,1$). На основу добијених резултата у првом кораку, утврђено је да су четири променљиве физичко-техничког безбедносног контекста школе дале јединствен статистички значајан допринос објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља, а то су: близина статичних извора опасности, детекција провала, употреба физичких препрека и кадровски капацитети. Резултати моделовања у првом кораку су приказани у табели бр. 38.

Табела 38: Модел 1 вишеструке линеарне регресије

Модел 1		Beta	Std. Beta	t	p вредност	VIF
	(Constant)	,157		1,610	,130	
R ² =0,565	Близина стат. изв. опас	,002	,380	1,825	,089**	1,391
Adjusted R ² =0,440	Детекција провала	,002	,669	3,350	,005*	1,281
	Употреба физичких препрека	,001	,430	1,923	,075**	1,606
	Кадровски капацитети	-,002	-,475	-2,306	,037*	1,361

Напомена: *значајност на нивоу 0,05; ** значајност на нивоу 0,1.

Модел 1, који обухвата близину статичних извора опасности, детекцију провала, употребу физичких препрека и кадровске капацитете, објашњава 44% варијансе степена распрострањености вршњачког насиља. Посматрано појединачно, објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља највише доприноси детекција провала, затим следе кадровски капацитети, употреба физичких препрека, а најмање доприноси близина статичних извора опасности.

Табела 39: Сумарна оцена регресионог Модела 1

Статистички параметри	Вредност
Коефицијент детерминације (<i>R Square</i>)	0,564
Прилагођени коефицијент детерминације (<i>Adjusted R Square</i>)	0,440
ANOVA	F
	p вредност
	4,536
	0,015

У другом кораку су у регресиони Модел 1, применом *forward* метода, постепено укључене променљиве социјално-психолошког безбедносног контекста школе. На основу добијених резултата у другом кораку, установљено је да *Модел 2* обухвата четири променљиве које дају јединствен статистички допринос објашњењу степена распрострањености вршњачког

насиља, а то су: близина статичних извора опасности, детекција провала, кадровски капацитети и однос између ученика и наставника.

Табела 40: Модел 2 вишеструке линеарне регресије

Модел 2	Beta	Std. Beta	t	p вредност	VIF
(Constant)	,469		3,106	,008	
Близина статичних извора опасности	,002	,321	1,792	,096**	1,415
Детекција провала	,001	,618	3,592	,003*	1,300
Употреба физичких препрека	,001	,305	1,542	,147	1,717
Кадровски капацитети	-,001	-,361	-1,986	,069**	1,453
Однос између ученика и наставника	-,079	-,392	-2,479	,028*	1,098

Напомена: *значајност на нивоу 0,05; ** значајност на нивоу 0,1.

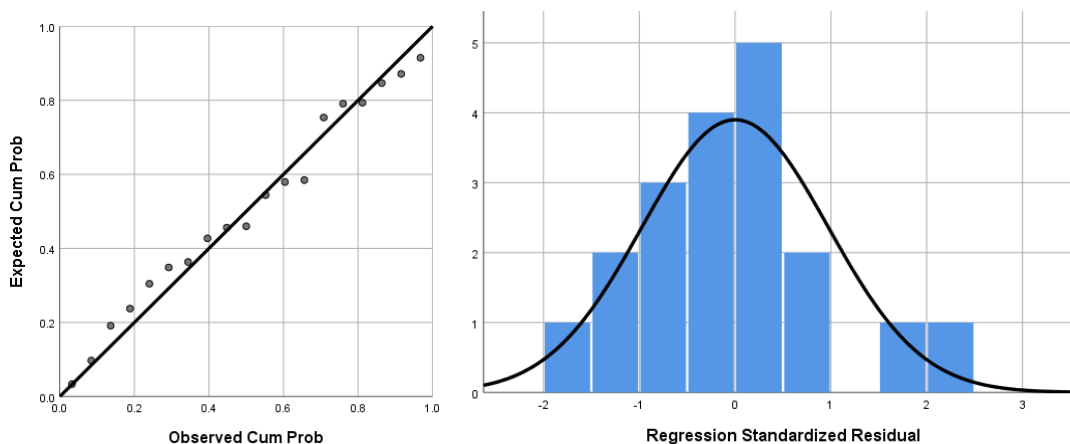
Моделом 2, као коначним регресионим моделом вишеструке линеарне регресије, објашњено је 59% варијансе степена распрострањености вршњачког насиља. Посматрано појединачно, објашњењу степена распрострањености вршњачког насиља највише доприноси близина статичних извора опасности, затим следе кадровски капацитети, однос између ученика и наставника, а најмање доприноси детекција провала.

Табела 41: Сумарна оцена регресионог Модела 2

Статистички параметри	Вредност
Коефицијент детерминације (<i>R Square</i>)	0,704
Прилагођени коефицијент детерминације (<i>Adjusted R Square</i>)	0,590
ANOVA	F
	p вредност
	0,004

На основу Модела 2 може се закључити следеће: 1) што је степен адекватности близине статичних извора опасности нижи то је степен распрострањености вршњачког насиља виши; 2) што је степен адекватности детекције провала виши то је степен распрострањености виши; 3) што је степен адекватности кадровских капацитета у оквиру физичко-техничког обезбеђења виши то је степен распрострањености нижи; и 4) што је однос између ученика и наставника позитивнији то је степен распрострањености нижи.

Увидом у вредности фактора повећања варијансе (*Variance inflation factor – VIF*), може се закључити да је регресиони Модел 2 исправан, тј. није нарушена претпоставка о непостојању мултиколинеарности и испуњена је претпоставка о нормалној расподели резидуала, као што се може видети у следећем дијаграму.



Дијаграм 2: П-П дијаграм регресионих стандардизованих резидуала у Моделу 2

6.3. Процена третмана вршњачког насиља

У циљу сагледавања карактеристика третмана вршњачког насиља у средњим школама у Београду, у овом делу ће бити представљени резултати истраживања који се односе на прописани садржај мера превенције и сузбијања вршњачког насиља, способност (организациони потенцијал) школе да организује и реализује конкретне активности примене мера, као и разлике у вези са начином примене мера између школа са ниским и високим степеном распрострањености вршњачког насиља.

Процена прописаног садржаја мера извршена је секундарном анализом законских и подзаконских прописа којима се уређују основи система средњег образовања и мере превенције и сузбијања насиља у средњим школама у Србији, док је процена организационог потенцијала школе извршена анализом нормативних аката школе који су прикупљени током истраживања. Резултати добијени секундарном анализом законских и подзаконских прописа послужили су као основ за израду поглавља теоријског дела која се односе на школу као друштвену организацију и модел третмана вршњачког насиља у Србији. Сходно томе, они неће бити посебно представљени у овом поглављу. На основу резултата који су добијени секундарном анализом нормативних аката школа којима се уређују организациона структура, начин рада, правила понашања и безбедност школе, може се закључити да не постоје разлике у садржају норми између истих врста аката, као и да сви акти одражавају садржај релевантних законских и подзаконских прописа. Иако акти школа нису у потпуности истоветни једни другима, посебно када је реч о стилу писања и навођењу одређених формулација, то не представља значајну разлику која би утицала на начин уређивања области на које се акти односе.

Процена начина примене мера превенције и сузбијања вршњачког насиља извршена је на основу података који су прикупљени истраживачким инструментом *Водич за разговор са члановима Тима за заштиту*. Разлике у вези са начином примене мера између школа са ниским и високим степеном распрострањености анализирани су поређењем одговора две групе испитаника. У прву групу су сврстани испитаници који су чланови Тима за заштиту у школама из првог квартила (Q1) тј. школама са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља. Ову групу чини 16 испитаника. У другу групу су сврстани испитаници који су чланови Тима за заштиту у школама из четвртог квартила (Q4) тј. школама са високим степеном распрострањености вршњачког насиља. Ову групу чини 11 испитаника. Разлике у примени мера превенције и сузбијања вршњачког насиља су представљене кроз четири тематске целине, а то су: 1) физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља; 2) стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем; 3) информисање ученика о феномену вршњачког насиља; 4) функционисање система за заштиту од насиља; и 5) сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља. На крају су представљени закључци испитаника о општој улози школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља.

6.3.1. Физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља

Физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља ће бити представљене кроз три сегмента, а то су: 1) дежурства наставника; 2) ангажовање школског полицајца; и 3) употреба система видео-надзора.

6.3.1.1. Дежурства наставника

У вези са дежурством наставника као физичком мером превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља утврђене су две теме, а то су *Допринос дежурства превенцији и сузбијању вршњачког насиља* и *Проблеми у организацији дежурстава*.

Одговарајућа класификација кодова у категорије и теме, као и учесталост појављивања кодова унутар тема у вези са дежурством наставника, биће представљени у табели бр. 42.

Табела 42: Дежурство наставника – теме, категорије и кодови

Теме	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Допринос дежурства превенцији и сузбијању вршњачког насиља	Дежурство доприноси	Ефекат одвраћања (12)	Ефекат одвраћања (9)
		Сузбијање вршњачког насиља (4)	-
	Дежурство не доприноси	-	Нема ефекат одвраћања (2)
Проблеми у организацији дежурстава	Непоштовање правила дежурства	Време дежурства (1)	-
		Обавезе дежурства (3)	Обавезе дежурства (5)
	Неадекватни људски ресурси	Недовољан број дежурних наставника (2)	-
		-	Неадекватна оспособљеност дежурних наставника (2)
		Преоптерећеност обавезама у току радног времена (2)	Преоптерећеност обавезама у току радног времена (1)

Тема *Допринос дежурства превенцији и сузбијању вршњачког насиља* садржи две категорије: *дежурство наставника доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља* и *дежурство наставника не доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља*.

Испитаници из прве групе у већој мери него испитаници из друге (100% према 82%) сматрају да дежурство наставника доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља, при чему се као конкретни облици доприноса наводе ефекат одвраћања и сузбијање вршњачког насиља. Испитаници из прве групе у нешто мањој мери него испитаници из друге (75% према 82%) сматрају да дежурство наставника има ефекат одвраћања. Када је реч о разлозима одвраћања, испитаници из обе групе наводе да само присуство наставника на одређеним местима у школи током школског одмора, или између две смене, спречава ученике да испоље вршњачко насиље. Други облик доприноса – сузбијање вршњачког насиља, наводе само испитаници из прве групе (25%), истичући да су наставници у прилици да реагују у ситуацијама када се вршњачко насиље испољава чиме се „обезбеђује рана интервенција“. С друге стране, само испитаници из друге групе (готово једна петина) сматрају да дежурство наставника не доприноси јер нема ефекат одвраћања, наводећи да присуство наставника не спречава ученике да испоље насилно понашање.

Тема *Проблеми у организацији дежурстава* обухвата две категорије: *непоштовање правила дежурства* и *неадекватни људски ресурси*. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (50% према 73%) сматрају да постоје проблеми у организацији дежурства.

Када је реч о непоштовању правила дежурства, наводе се два конкретна проблема, а то су непоштовање обавезе дежурства и непоштовање времена дежурства. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (37% према 62% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми у дежурству наставника настају због тога што наставници не поштују обавезу дежурства. Испитаници из прве групе наводе да се непоштовање испољава тако што наставници уопште и не излазе да дежурају, што се може илустровати наводима попут „Не да нам се излазити на ходник, па по зими тамо стајати“ или „Наставници знају за распоред дежурства, али их мрзи да тамо стоје“. С друге стране,

испитаници из друге групе истичу незаинтересованост наставника, који, иако се налазе на утврђеним местима дежурства, не посматрају кретање и понашање ученика. Таква појава се може илустровати наводима попут „Наставници су или на телефону или су закупуљени својим проблемима, па не примећују ученике ни оно шта се дешава.“ На други проблем – непоштовање времена дежурства, указују само испитаници из прве групе (12% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да дежурни наставници касне на дежурства или раније напуштају места дежурства.

Неадекватни људски ресурси се односе на три конкретна проблема, а то су недовољан број дежурних наставника, неадекватна оспособљеност дежурних наставника да реагују у ситуацијама вршњачког насиља и преоптерећеност наставника обавезама у току радног времена. На недовољан број дежурних наставника указују само испитаници из прве групе (25% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да број распоређених наставника није довољан да се покрију сва места која су обухваћена дежурством. Такво стање се може илустровати наводима попут „Један наставник је немоћан да покрије све ходнике током дежурства“ или „Када вама на школски одмор изађе 100 ученика у двориште и ви распоредите једног или два наставника, то није то, није делотворно“. С друге стране, на неадекватну оспособљеност наставника да реагују у ситуацијама вршњачког насиља указују само испитаници из друге групе (25% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да наставници нису довољно компетентни за препознавање свих облика вршњачког насиља, а самим тим ни за правовремено реаговање. На преоптерећеност наставника у току радног времена указују испитаници из обе групе. Притом, испитаници из прве групе у знатно већој мери него испитаници из друге (25% према 12% оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да то представља проблем. Испитаници из обе групе наводе да велики број часова које наставници имају у току дана, уз недовољно одмора, смањује могућности наставника да одговоре на захтеве дежурства. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Наставници, као што знате, раде свој посао – држати час захтева пуно пажње. У овој школи се често дешава да наставници имају по 7 или 8 часова дневно. Тешко је то уклопити, а да они људи имају и неку паузу између часова. Дакле, поред редовних активности обављања образовања ученика, наставници имају и додатне дужности у виду дежурства, које поред већ толико напорног дана могу да створе код наставника додатни стрес. Какав квалитет дежурства можете да очекујете?“

6.3.1.2. Ангажовање школског полицајца

У вези са ангажовањем школског полицајца као физичком мером превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља утврђене су две теме, а то су *Допринос ангажовања школског полицајца превенцији и сузбијању вршњачког насиља* и *Проблеми у ангажовању школског полицајца*. Одговарајућа класификација кодова у категорије и теме, као и учесталост појављивања кодова унутар тема у вези са ангажовањем школског полицајца, биће представљени у табели бр. 43.

Табела 43: Ангажовање школског полицајца – теме, категорије и кодови

Теме	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Допринос ангажовања школског полицајца превенцији и сузбијању вршњачког насиља	Школски полицајац доприноси	Ефекат одвраћања (13)	Ефекат одвраћања (4)
	Школски полицајац не доприноси	Ограничена моћ деловања (3)	Ограничена моћ деловања (5)
Проблеми у ангажовању школског полицајца	Непоштовање правила дежурства	Обавезе дежурства (3)	Обавезе дежурства (2)
	Неадекватни људски ресурси	Недовољан број школских полицајаца (9)	Недовољан број школских полицајаца (5)

Тема *Допринос ангажовања школског полицајца превенцији и сузбијању вршњачког насиља* садржи две категорије: *ангажовање школског полицајца доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља* и *ангажовање школског полицајца не доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља*.

Испитаници из прве групе у значајно већој мери него испитаници из друге (81% према 44%) сматрају да ангажовање школског полицајца доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља, при чему се као конкретни облик доприноса наводи ефекат одвраћања. Испитаници из обе групе наводе да само присуство школског полицајца на одређеним местима у школи током школског одмора спречава ученике да испоље вршњачко насиље. С друге стране, испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге групе (19% према 56%) сматрају да ангажовање школског полицајца не доприноси, наводећи ограничену моћ деловања школског полицајца као главни разлог. Таква појава се може илустровати следећим наводима: „Школски полицајац има толико ограничену моћ деловања, да је то баш невероватно. Са једне стране – он је постављен, а са друге стране – обезвређен. Малолетничка полиција која практично не сме ни да приђе малолетнику. Не може много тога да уради, везане су му руке, не може да претреса торбе, може само да их прегледа.“ или „Овде је било ситуација где један ученик хоће да удари другог ученика флашом, наставница држи тог ученика иза себе и полако се спуштају низ степенице, а школски полицајац стоји доле на степеништу и ништа не сме да уради, да предузме.“

Тема *Проблеми у ангажовању школског полицајца* обухвата две категорије: *непоштовање правила дежурства* и *неадекватни људски ресурси*. Међу испитаницима из обе групе готово је подједнак удео (75% према 77%) оних који сматрају да постоје проблеми у ангажовању школског полицајца.

Када је реч о непоштовању правила дежурства наводи се непоштовање обавезе дежурства. Испитаници из прве групе у нешто мањој мери него испитаници из друге (25% према 28% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми у ангажовању школског полицајца настају због тога што школски полицајац не поштује обавезу дежурства. Испитаници из прве групе наводе да се непоштовање испољава тако што школски полицајци, иако излазе да дежурају, нису заинтересовани за обављање своје дужности. Таква појава се може илустровати наводима попут „Школски полицајац дође, чисто реда ради прошета током одмора и упише се. Просто је незаинтересован за свој посао“. С друге стране, испитаници из друге групе истичу да се непоштовање испољава тако што школски полицајци уопште и не излазе да дежурају, што се може илустровати наводима попут „Делује као да им је посао дат по казни. Само седе у школи и пију кафу“.

Неадекватни људски ресурси се односе на недовољан број школских полицајаца, на шта у мањој мери указују испитаници из прве групе него испитаници из друге (56% према 71% од оних који сматрају да постоје проблеми). Испитаници из обе групе наводе да је главни проблем то што је школски полицајац ангажован у две школе, због чега је присутан само током прве смене. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Школски полицајац покрива две школе. Није ту у поподневној смени. Он је више у тој основној школи, јер тамо има више проблема. Е, сад, кад се нешто догоди, док он дође до нас – прође време.“

6.3.1.3. Систем видео-надзора

У вези са системом видео-надзора као физичком мером превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља утврђене су две теме, а то су *Допринос видео-надзора превенцији и сузбијању вршњачког насиља* и *Проблеми у функционисању видео-надзора*.

Одговарајућа класификација кодова у категорије и теме, као и учесталост појављивања кодова унутар тема у вези са системом видео-надзора, биће представљени у табели бр. 44.

Табела 44: Видео-надзор – теме, категорије и кодови

Теме	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Допринос видео-надзора превенцији и сузбијању вршњачког насиља	Видео-надзор доприноси	Ефекат одвраћања (4)	Ефекат одвраћања (1)
		Откривање насилника (11)	Откривање насилника (9)
	Видео-надзор не доприноси	Нема ефекат одвраћања (1)	Нема ефекат одвраћања (1)
Проблеми у функционисању видео-надзора	Неисправан видео-надзор	Технички кварови (4)	Технички кварови (4)
	Неадекватни ресурси	Недовољан број потребних камера (4)	Недовољан број потребних камера (2)

Тема *Допринос видео-надзора превенцији и сузбијању вршњачког насиља* садржи две категорије: *видео-ндазор доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља* и *видео-надзор не доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља*.

Међу испитаницима из обе готово је подједнак удео (93% према 90%) оних који сматрају да видео-надзор доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља, при чему се као конкретни облици доприноса наводе ефекат одвраћања и откривање насилника. Испитаници из прве групе у већој мери него испитаници из друге (27% према 10%) сматрају да видео-надзор има ефекат одвраћања. Када је реч о разлозима одвраћања, испитаници из обе групе наводе да сâмо постојање видео-надзора на одређеним местима у школи спречава ученике да испоље вршњачко насиље. Таква појава се може илустровати следећим наводима: „Постоји свест код ученика да видео-надзор може снимити сцене насиља и то их спутава да ураде нешто што није дозвољено јер ће бити ухваћени.“ С друге стране, испитаници из прве групе у мањој мери него испитаници из друге (73% према 90%) сматрају да видео-надзор доприноси откривању насилника, што се може илустровати наводима попут „Ако се деси нека ситуација насиља, премота се видео и може да се утврди ко је насилник“.

Тема *Проблеми у функционисању видео-надзора* обухвата две категорије: *неисправан видео-надзор* и *неадекватни ресурси*. Око половине испитаника из обе групе (50% према 54%) сматрају да постоје проблеми у функционисању видео-надзора. Када је реч о неисправном видео-надзору наводе се технички кварови. Испитаници из прве групе у мањој мери него испитаници из друге (50% према 67% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми у функционисању видео-надзора настају због тога што се видео-надзор често квари, а „услед недовољних финансијских средстава школа није у могућности да обезбеди редовно сервисирање и одржавање камера“. Неадекватни ресурси се односе на недовољан број камера. Испитаници из прве групе у већој мери него испитаници из друге (40% према 33% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми настају због тога што школе немају довољан број камера које би у потпуности покриле све школске просторије.

6.3.2. Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем

У погледу стручног усавршавања запослених у вези са феноменом вршњачким насиљем утврђене су две теме, а то су *Садржај програма и стручних скупова* и *Недостаји у вези са програмима и стручним скуповима*. Одговарајућа класификација кодова у категорије и теме,

као и учесталост појављивања кодова унутар тема у вези са стручним усавршавањем запослених, биће представљени у табели бр. 45.

Табела 45: Стручно усавршавање запослених – теме, категорије и кодови

Теме	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Садржај програма и стручних скупова	Теме у вези са насиљем у школи	Препознавање облика насиља и његово сузбијање (9)	Препознавање облика насиља и његово сузбијање (2)
		Начини превенције насиља (2)	-
Недостаци у вези са програмима и стручним скуповима	Неадекватни људски ресурси	Неадекватна оспособљеност предавача (6)	Неадекватна оспособљеност предавача (2)
	Низак квалитет програма и стручних скупова	Неадекватан садржај (3)	-

Тема *Садржај програма и стручних скупова* садржи категорију *Теме у вези са насиљем у школи*. Испитаници из прве групе у значајно већој мери него испитаници из друге (68% према 18%) наводе да наставници и други запослени похађају програме и стручне скупове у вези са вршњачким насиљем. Када је реч о конкретним темама у оквиру програма и стручних скупова, испитаници из обе групе наводе препознавање облика насиља и његово сузбијање, док испитаници из прве групе наводе и начине превенције.

Тема *Недостаци у вези са програмима и стручним скуповима* обухвата две категорије: *неадекватни људски ресурси* и *низак квалитет програма и стручних скупова*. Испитаници из прве групе у мањој мери него испитаници из друге групе (81% према 100%) сматрају да постоје недостаци у вези са програмима и стручним скуповима. Неадекватни људски ресурси се односе на неадекватну оспособљеност предавача. Овај недостатак у значајно мањој мери истичу испитаници из прве групе него испитаници из друге (66% према 100% од оних који сматрају да постоје недостаци). Испитаници из обе групе наводе да су предавачи „само теоријски потковани“ и „без дана искуства у препознавању и решавању вршњачког насиља“. Низак квалитет програма и стручних скупова се односи на неадекватан садржај, и на њега указују само испитаници из прве групе (33% оних који сматрају да постоје недостаци), наводећи да се програми и стручни скупови свде на препричавање нормативе и да не садрже теме у вези са практичним приступом решавању вршњачког насиља. Таква појава се може илустровати следећим наводима: „Човек, који је писмен и образован, може сам да прочита Правилник о Протоколу и да се сам припреми за свој рад. Зашто они на семинарима нама нуде садржај о представљању Правилника? То је смешно. Дођемо да нешто научимо, да стекнемо неко практично знање о решавању насиља, а они нам пола дана читају Правилник. Нема основних ствари, а то су примери из живота како стварно да се реши нека ситуација.“

6.3.3. Информисање ученика о феномену вршњачког насиља

Испитаници из прве групе у значајно већој мери него испитаници из друге (81% према 27%) наводе да се у њиховим школама организују скупови (радионице и предавања) у вези са вршњачким насиљем који су намењени ученицима. Организовање ових скупова је са испитаницима разматрано кроз три аспекта, а то су постојање ученичке иницијативе за њихово одржавање, профил едукатора и проблеми у одржавању ових скупова.

Само испитаници из прве групе (38% оних у чијим се школама одржавају ови скупови) наводе да постоји иницијатива од стране ученика за њихово одржавање. Када је реч о профилима едукатора на овим скуповима, испитаници из обе групе наводе да су најчешћи

едукатори чланови Тима, али да има и представника полиције. Само испитаници из прве групе наводе да се у улози едукатора појављују и ученици. Испитаници из обе групе наводе да на овим скуповима нема едукатора из центра за социјални рад. На проблеме у организацији ових скупова указују само испитаници из прве групе (46% оних у чијим се школама одржавају ови скупови). Као конкретни проблеми наводе се слаба посећеност скупова, неадекватна оспособљеност едукатора и немогућност одражавања радне атмосфере. Половина испитаника који сматрају да постоје проблеми указује на слабу посећеност, а као главни разлог за то се наводи да „ученици нису мотивисани да посећују предавања“ јер им је „тема насиља више досадила“, с обзиром да „од основне школе нон-стоп им се говори о насиљу“. На неадекватну оспособљеност едукатора указује 33% испитаника који сматрају да постоје проблеми, наводећи да чланови Тима, који су најчешћи едукатори, немају потребно педагошко образовање за стварање квалитетног садржаја, с обзиром да су у питању наставници стручних предмета. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Наставници у средњим школама нису по професији педагози и психолози. То су професори стручних група предмета. Решавање педагошких проблема тј. проблема међу младима је нешто са чиме се они суочавају тек у пракси. Дакле, нама треба помоћ тог типа да научимо како превентивно да причамо са ученицима и да припремимо квалитетан материјал за радионице. Можда би могао неко из Министарства или Педагошког друштва Србије да нама припреми сет радионица које ми можемо да одржавамо у школи на тему другарства, решавања случајева насиља.“ На немогућност одржавања радне атмосфере указује 17% испитаника који сматрају да постоје проблеми, наводећи да „ту рада нема, наставници не могу да смире ученике, па док их смире, време за предавање је прошло“.

6.3.4. Функционисање система за заштиту од насиља у школи

Функционисање система за заштиту од насиља ће бити представљено кроз пет сегмената, а то су: 1) школска правила која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика; 2) функционисање Тима за заштиту; 3) израда и примена Програма за заштиту; 4) активности у вези са откривањем и заустављањем случајева вршњачког насиља; и 5) примена васпитно-дисциплинских мера и активности друштвено-корисног и хуманитарног рада у случајевима вршњачког насиља.

6.3.4.1. Школска правила

У вези са школским правилима о спречавању и кажњавању насилног понашања ученика утврђена је тема *Проблеми у вези са правилима*. Одговарајућа класификација кодова у категорије и тему, као и учесталост појављивања кодова унутар теме у вези са школским правилима, биће представљени у табели бр. 46.

Табела 46: Школска правила– теме, категорије и кодови

Теме	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Проблеми у вези са правилима	Неадекватан садржај правила	Нејасна правила (2)	Нејасна правила (5)
		Неадекватне казне за кршење правила (2)	-
	Неадекватна примена правила	Селективна примена правила (2)	Селективна примена правила (2)
		Ограничена моћ школе у примени правила (2)	-

Тема *Проблеми у вези са правилима* садржи две категорије: *неадекватан садржај правила* и *неадекватна примена правила*. Међу испитаницима из обе групе готово је подједнак удео (62% према 63%) оних који сматрају да постоје проблеми у вези са правилима.

Када је реч о неадекватном садржају правила, наводе се два конкретна проблема – правила нису довољно јасна и казне нису адекватне за кршење правила. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (25% према 71% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да правила често нису довољно јасна, наводећи да је текст правила „двосмислен, конфузан, сувопаран и препун квази-правничког вокабулара“. Због „недовољно јасног и прецизног текста“ наставници се често суочавају са проблемом класификације насиља према нивоима, с обзиром да се „нивои насиља преплићу, а све се своди на личну интерпретацију, а врло често и на лични доживљај“. На други проблем – неадекватне казне за кршење правила указују само испитаници из прве групе (25% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да су казне попут појачаног васпитног рада или смањене оцене из владања „превише благе“.

Неадекватна примена правила се односи на два конкретна проблема, а то су селективна примена правила и ограничена моћ школе у примени правила. Међу испитаницима из обе групе готово је подједнак удео (25% према 28% од оних који сматрају да постоје проблеми) оних који сматрају да се правила селективно примењују, наводећи да се „појединим ученицима гледа кроз прсте, некима због тога што су добри ђаци, а некима због тога што су им родитељи утицајни“. На ограничену моћ школе у примени правила указују само испитаници из прве групе (25% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да „школа нема моћ да примени правила, јер неко ’одозго’ све то поништи“.

Када је реч о учешћу ученика у доношењу школских правила која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика, само испитаници из прве групе (12%) наводе да је Ученичком парламенту омогућено да даје предлоге на садржај правила. Међутим, испитаници нису упознати са тим да ли су и у којој мери предлози ученика узети у обзир.

6.3.4.2. Функционисање Тима за заштиту

У вези са функционисањем Тима за заштиту утврђене су две теме, а то су *Проблеми у функционисању Тима* и *Проблеми у сарадњи Тима са школским полицајцем*. Одговарајућа класификација кодова у категорије и теме, као и учесталост појављивања кодова унутар тема у вези са функционисањем Тима за заштиту, биће представљени у табели бр. 47.

Табела 47: Функционисање Тима - теме, категорије и кодови

Теме	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Проблеми у функционисању Тима	Непоштовање правила функционисања	Занемаривање одређених активности (3)	Занемаривање одређених активности (2)
		Тим фактички препушта дужности неком другом (1)	-
	Неадекватни људски ресурси	Преоптерећеност процедурама писања извештаја (1)	Преоптерећеност процедурама писања извештаја (2)
		Неадекватна оспособљеност чланова Тима (2)	Неадекватна оспособљеност чланова Тима (3)
Проблеми у сарадњи Тима са школским полицајцем	Непоштовање правила дежурства	Време дежурства (5)	Време дежурства (2)
		Обавезе дежурства (1)	Обавезе дежурства (2)
	Лоша комуникација између Тима и школског полицајца	Нема размене информација (1)	-

Тема *Проблеми у функционисању Тима* садржи две категорије: *непоштовање правила функционисања и неадекватни људски ресурси*. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (43% према 64%) сматрају да постоје проблеми у функционисању Тима.

Када је реч о непоштовању правила функционисања, наводе се два конкретна проблема, а то су занемаривање одређених активности Тима и Тим фактички препушта своје дужности неком другом. Испитаници из прве групе у већој мери него испитаници из друге (43% према 33% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми у функционисању Тима настају због тога што чланови Тима занемарују одређене активности које су дефинисане Посебним протоколом. Испитаници из обе групе наводе да Тим обавља искључиво интервентне активности, односно „Тим се активира само када се нешто деси“, док се превентивне активности занемарују. На други проблем указују само испитаници из прве групе (14% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да Тим формално постоји, али да фактички препушта своје дужности представницима ПП службе.

Неадекватни људски ресурси се односе на два конкретна проблема, а то су преоптерећеност процедурама писања извештаја и неадекватна оспособљеност чланова Тима да реагују у ситуацијама вршњачког насиља. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (14% према 33% оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми у функционисању Тима настају због тога што су чланови Тима преоптерећени процедурама писања извештаја након сваке предузете активности. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Превише бирократије – све што урадимо морамо да напишемо у извештају, све што планирамо опет морамо да упишемо. Више времена проведемо у писању извештаја него у спровођењу активности у дело.“ Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (29% према 50% оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми у функционисању Тима настају због неадекватне оспособљености чланова Тима да реагују у ситуацијама вршњачког насиља. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Пошто се често дешава да чланови Тима не познају садржај Правилника, а сви они дођу са одштампаним и подвученим у жуто примерком, они доносе онда неке погрешне закључке, не знају да процене ниво насиља, не знају ко, кад и како треба да реагује, па долази до проблема.“

Тема *Проблеми у сарадњи Тима са школским полицајцем* садржи две категорије: *непоштовање правила дежурства и лоша комуникација између Тима и школског полицајца*. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге групе (43% према 57%) сматрају да постоје проблеми у сарадњи Тима и школског полицајца.

Када је реч о непоштовању правила дежурства, наводе се два конкретна проблема, а то су непоштовање времена дежурства и непоштовање обавезе дежурства. Испитаници из прве групе у значајно већој мери него испитаници из друге (71% према 50% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблеми у сарадњи са школским полицајцем настају због тога што школски полицајац касни на дежурства или раније напушта место дежурства јер мора да иде у другу школу у којој је ангажован. Поред тога, испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (14% према 50% од оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да проблем настаје због тога што школски полицајац не поштује обавезу дежурства. Испитаници из прве групе наводе да се непоштовање испољава тако што се школски полицајац уопште не ангажује у ситуацијама вршњачког насиља, што се може илустровати наводима попут „Прави се да не види неке ситуације насиља које су очигледне“. С друге стране, испитаници из друге групе истичу недовољну заинтересованост школског полицајца да се упозна са стањем у школи, што се може илустровати наводима попут „Полицајац није посвећен да упозна индивидуалне карактеристике свих ученика, а нарочито

ученика који су склони испољавању насиља, што је велики минус, јер би тако знао кога треба да прати током дежурства“. На лошу комуникацију између Тима и школског полицајца указују само испитаници из прве групе (14% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да школски полицајац не размењује информације са Тимом о недозвољеном понашању ученика до којих долази током дежурства. Таква појава се може илустровати наводима попут „Чак и када школски полицајац дође до неких значајних информација о понашању ученика током одмора, он то нама уопште не преноси“.

6.3.4.3. Израда и примена Програма за заштиту

У вези са израдом и применом Програма за заштиту утврђене су две теме, а то су *Проблеми у изради Програма* и *Проблеми у примени Програма*. Одговарајућа класификација кодова у категорије и теме, као и учесталост појављивања кодова унутар тема у вези са израдом и применом Програма за заштиту, биће представљени у табели бр. 48.

Табела 48: Израда и примена Програма – теме, категорије и кодови

Теме	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Проблеми у изради Програма	Неадекватан садржај Програма	Нејасан садржај (2)	Нејасан садржај (2)
		Неадекватне превентивне и интервентне активности (1)	-
	Неадекватна улога наставника	Неукљученост наставника у израду Програма (1)	-
Проблеми у примени Програма	Неадекватна примена Програма	Ограничена моћ школе (2)	Ограничена моћ школе (1)
		Занемаривање одређених активности (1)	-
	Неадекватни материјални ресурси	Недовољан буџет школе (2)	-

Тема *Проблеми у изради Програма* садржи две категорије: *неадекватан садржај Програма* и *неадекватна улога наставника*. Испитаници из прве групе у већој мери него испитаници из друге (25% према 19%) сматрају да постоје проблеми у изради Програма.

Неадекватан садржај Програма се односи на два конкретна проблема, а то су нејасан садржај текста Програма и неадекватне превентивне и интервентне активности које су дефинисане Програмом. На нејасан садржај текста Програма указују испитаници из обе групе. Притом, испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (50% према 100% оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да то представља проблем. Испитаници из обе групе наводе да дефинисање и класификација облика насиља, као и дефинисање интервентних мера није у довољној мери јасно и прецизно. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Тај Програм је много конфузан и двосмислен, а нарочито делови код одређивања и разврставања насиља и мера која треба предузети. Многа насиља се преклапају, и коју онда меру предузети? Ту нема јасних смерница, може и овако и онако.“ На неадекватне превентивне и интервентне активности указују само испитаници из прве групе (25% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да постојеће активности нису усмерене на различите узрастне групе ученика. Такво стање се може илустровати наводима попут „Активности у области превенције и интервенције нису адаптиране за све узрасте, многе су неодрживе јер су застареле и монотоне, фале неке разноврсније које су прилагођене различитим узрастима“.

Неадекватна улога наставника се односи на неукљученост наставника у израду Програма. На овај проблем указују само испитаници из прве групе (25% оних који сматрају да постоје

проблеми), наводећи да наставници нису укључени у израду јер се целокупан текст Програма само преписује из Правилника о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање. Таква појава се може илустровати наводима попут „Пошто је то *copy-paste* важећег Правилника, нас нико и не укључује, а и највећи проблем је већ деценијама што све одлуке и истраживања и саветовања најмање укључују наставнике који раде у настави“.

Тема *Проблеми у примени Програма* садржи две категорије: *неадекватна примена Програма* и *неадекватни материјални ресурси*. Испитаници из прве групе у већој мери него испитаници из друге (31% према 9%) сматрају да постоје проблеми у примени Програма. Неадекватна примена Програма се односи на два конкретна проблема, а то су ограничена моћ школе и занемаривање одређених активности у примени Програма. На ограничену моћ школе указују испитаници из обе групе. Притом, испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (40% према 100% оних који сматрају да постоје проблеми) сматрају да то представља проблем. Испитаници из обе групе наводе да школа има ограничену моћ у примени Програма јер се „свака одлука школе врло лако обара и нема никакву тежину у многим ситуацијама“ због чега „чак и кад постоји воља да се Програм спроведе како је планирано, неко 'одозго' то поништи“. На други проблем указују само испитаници из прве групе (25% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да се у примени Програма често не реализују планиране превентивне активности.

Неадекватни материјални ресурси се односе на недовољан буџет школе за примену Програма. На овај проблем указују само испитаници из прве групе (25% оних који сматрају да постоје проблеми), наводећи да школа не поседује довољно материјалних средстава за реализацију свих планираних превентивних и интервентних активности.

6.3.4.4. *Откривање и заустављање вршњачког насиља*

Сегмент функционисања система за заштиту од насиља који се односи на откривање и заустављање вршњачког насиља је са испитаницима разматран кроз три аспекта. Први се односи на оцену испитаника који облик вршњачког насиља представља највећи проблем за школу. С тим у вези испитаници из обе групе указују на вербално вршњачко насиље, јер се оно најчешће догађа, следе електронско и релационо, и тек на крају физичко.

Други аспект подразумева непосредно откривање случајева вршњачког насиља и интервенцију у циљу заустављања насиља које се већ догађа. Испитаници из обе групе наводе да најчешће морају да интервенишу током школског одмора, на местима где је присутан велики број ученика као што су ходници и школско двориште.

Трећи аспект је у вези са посредним откривањем случајева вршњачког насиља на основу пријаве или уочавањем спољашњих знакова на ученицима. Када је реч о пријавама, испитаници из обе групе наводе да ретко, једном месечно или ређе, од ученика, родитеља или неког другог добију пријаву да се догодио случај вршњачког насиља. Притом, најчешће је реч о случајевима вербалног вршњачког насиља. Испитаници из прве групе наводе да се на тај начин најчешће откривају случајеви који су се догодили у учионицама када наставник није био присутан, као и случајеви који су се догодили у ходницима, док испитаници из друге групе с тим у вези наводе ходнике и школско двориште. Испитаници из обе групе наводе да су се такви случајеви најчешће догађали за време одмора.

Када је реч о посредном откривању случајева вршњачког насиља уочавањем спољашњих знакова (физичко-физиолошки знакови и промене у понашању ученика), испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (13% према 45%) наводе да је било

таквих случајева. Притом, испитаници из обе групе наводе да су на тај начин, готово по правилу, откривали случајеве физичког насиља.

6.3.4.5. Примена васпитно-дисциплинских мера

Сегмент функционисања система за заштиту од насиља који се односи на примену законских васпитно-дисциплинских мера у случајевима вршњачког насиља је са испитаницима разматран кроз три аспекта. Први аспект подразумева врсту примењених мера. Сви испитаници из обе групе наводе да је школа у случајевима вршњачког насиља применила законске васпитно-дисциплинске мере. Међутим, сви испитаници из прве групе, као и већина испитаника из друге (64%), нису могли да наведу које су конкретне мере примењене, већ су наводили да су примењене различите мере зависно од нивоа насиља. Немогућност да дају конкретнији одговор у погледу примењених мера, испитаници су најчешће образлагали наводима попут „Није очекивано да знамо на памет примењене мере“. Ипак, значајан удео испитаника из друге групе (36%) могао је да пружи конкретан одговор, и у свим тим случајевима примењена мера је подразумевала искључење из школе.

Други аспект је у вези са активностима друштвено-корисног и хуманитарног рада које прате примену васпитно-дисциплинских мера. Испитаници из прве групе у значајно већој мери него испитаници из друге (100% према 45%) наводе да је примена васпитно-дисциплинских мера била праћена активностима друштвено-корисног и хуманитарног рада. Притом, испитаници из обе групе наводе да је најчешћа активност друштвено-корисног и хуманитарног рада била писање семинарског рада на тему вршњачког насиља и излагање пред целим одељењем.

Трећи аспект се односи на делотворност примењених мера. Испитаници из обе групе наводе да је у највећем броју случајева примењена мера била делотворна с обзиром да је ученик променио понашање тј. више није испољавао вршњачко насиље. Међутим, испитаници из обе групе наводе да је било случајева у којима мере нису биле делотворне зато што фактички нису ни биле примењене јер је ученик прешао у другу школу пре него што су мере примењене. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Дешава се да кад родитељи виде да хоћемо да искључимо ученика из школе, сами траже исписницу. Онда та примењена мера није ни била делотворна. Не стигнемо да видимо да ли је.“

6.3.5. Сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља

Сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља ће бити представљена кроз четири сегмента, а то су: 1) сарадња школе са родитељима; 2) сарадња школе са органима локалне самоуправе; 3) сарадња школе са полицијом; и 4) сарадња школе са Центром за социјални рад.

6.3.5.1. Сарадња са родитељима

Сарадња школе са родитељима у третману вршњачког насиља је са испитаницима разматрана кроз два аспекта. Први се тиче начина обавештавања родитеља о школским правилима која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика, као и конкретним програмима и мерама у вези са вршњачким насиљем. Испитаници из обе групе наводе да су родитељи обавештени о школским правилима само на родитељском састанку у првој години. Када је реч о конкретним програмима и мерама у вези са вршњачким насиљем, испитаници наводе да су родитељи о томе обавештавани на родитељским састанцима.

Други аспект се односи на рекације родитеља у случајевима када је њихово дете испољавало вршњачко насиље или му је било изложено. Испитаници из обе групе наводе да је спремност

родитеља на сарадњу најређа реакција, без обзира на то да ли су у питању родитељи чије дете је испољавало вршњачко насиље или му је било изложено.

Испитаници из обе групе наводе да не постоје ситуације када родитељи обавештавају школу да је њихово дете испољавало вршњачко насиље. Насупрот томе, готово половина испитаника из обе групе наводи да постоје ситуације када родитељи обавештавају школу да је њихово дете било изложено вршњачком насиљу, истичући да у таквим случајевима „школа реагује према Протоколу“. У случајевима када школа обавести родитеље да је њихово дете испољавало вршњачко насиље, испитаници из обе групе наводе да родитељи најчешће реагују одбрамбено, тако што „оправдавају своје дете и умањују насиље, бране га и ретко желе да признају да је њихово дете криво“, али и агресивно, тако што „прете тужбама, доводе адвокате“. Спремност на сарадњу је најређа реакција, а у таквим случајевима родитељи „углавном имају поверења у школу и прихватају заједнички рад на решавању насиља“. С друге стране, у случајевима када школа обавести родитеље да је њихово дете било изложено вршњачком насиљу, испитаници из обе групе наводе да родитељи најчешће реагују забринуто – „углавном су уплашени и брину да ли је дете добро“, али показују и љутњу тако што „пребацују одговорност на школу“ јер није на време реаговала да спречи ситуације вршњачког насиља. Најређа реакција је спремност на сарадњу која се огледа у томе да су родитељи „вољни да саслушају додатне информације у вези са случајем, попут тога ко је насилник, како се догодило, где се догодило, где је био наставник у том тренутку, како је наставник реаговао“.

Општа оцена испитаника у погледу сарадње са родитељима је да она постоји само формално, али да у реалности није делотворна, и може се илустровати следећим наводима: „Сарадња са родитељима је само декларативна – конструктивна на папиру, али непотпуна, збуњујућа и неделотворна на свакодневном нивоу.“

6.3.5.2. Сарадња са органима локалне самоуправе

Само испитаници из прве групе (12%) наводе да се у школи реализују програми превенције и сузбијања вршњачког насиља у сарадњи са органима локалне самоуправе. Притом, као конкретан облик сарадње испитаници су навели предавање о превенцији вршњачког насиља које је општина организовала за запослене у школи. У погледу оцене сарадње са органима локалне самоуправе у решавању проблема вршњачког насиља, испитаници који наводе да сарадња постоји, ту сарадњу позитивно оцењују, истичући да „локална самоуправа често одговара на потребе школе“.

С друге стране испитаници који наводе да не постоји сарадња, истичу два разлога за то, при чему су оба повезана са локалном самоуправом, а не са школом. Као први разлог наводи се једносмерна комуникација између школе и органа локалне самоуправе која се огледа у томе што „школа покушава да успостави неки контакт са општином, али они уопште не одговарају на наше молбе и дописе“. Други разлог је непружање финансијске помоћи школама за реализацију школских активности што се може илустровати следећим наводима: „У пракси, образовање не занима општину. Они су образовање препустили држави. То је републички буџет, и они не желе са школама ништа да имају. За све дописе које смо им слали, они су рекли да немају предвиђена средства, да то није у њиховој надлежности, и онда су нас упућивали на градску управу или на Министарство.“

6.3.5.3. Сарадња са полицијом

Сарадња школе са полицијом у третману вршњачког насиља је са испитаницима разматрана кроз аспект ангажовања полиције у случајевима вршњачког насиља. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге групе (6% према 55%) наводе да је у

њиховој школи било случајева вршњачког насиља због којих је морала да интервенише полиција. Испитаници из обе групе наводе да је полиција интервенисала само у случајевима физичког вршњачког насиља. Међутим, ниједан од испитаника није упознат са исходом тог случаја.

6.3.5.4. Сарадња са Центром за социјални рад

Сарадња школе са Центром за социјални рад у третману вршњачког насиља је са испитаницима разматрана кроз аспект ангажовања Центра у случајевима вршњачког насиља. Испитаници из обе групе наводе да се Центар ретко ангажује у случајевима вршњачког насиља, а када се ангажује то је најчешће прекасно. Међу испитаницима из обе групе готово је подједнак удео (88% према 91%) оних који наводе да Центар није био ангажован, јер му се школа није ни обратила. Као разлоге због којих се школа не обраћа Центру испитаници наводе то што Центар „нема довољно оспособљених кадровских ресурса за решавање школског насиља“ и „у пракси се не бави школским насиљем“, као и то што у Центру „имају предугачке процедуре за најједноставније ствари“. Ретки случајеви, у којима се Центар ангажовао, односили су се на физичко насиље, али испитаници наводе да је у таквим случајевима Центар касно реаговао на позив који је школа упутила. Такво стање се може илустровати следећим наводима: „Центар за социјални рад углавном јако споро реагује. Док се они јаве, па појаве, случај је одавно завршен и разрешен.“

6.3.6. Закључци о општој улози школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља

У вези са општом улогом школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља утврђена је тема *Могућност школе да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља*. Одговарајућа класификација кодова у категорије и тему, као и учесталост појављивања кодова унутар теме у вези са општом улогом школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља, биће представљени у табели бр. 49.

Табела 49: Општа улога школе - теме, категорије и кодови

Тема	Категорије	Кодови	
		Прва група	Друга група
Могућност школе да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља	Школа може да допринесе	Едукација ученика о вршњачком насиљу (3)	Едукација ученика о вршњачком насиљу (1)
		Доследна примена Годишњег плана рада (1)	Доследна примена Годишњег плана рада (2)
		Сарадња са ширим друштвеним окружењем (8)	Сарадња са ширим друштвеним окружењем (2)
		-	Клима нетолеранције на насиље (3)
	Школа не може да допринесе	Ограничена моћ школе (4)	Ограничена моћ школе (3)

Тема *Могућност школе да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља* садржи две категорије: *школа може да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља* и *школа не може да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља*.

Међу испитаницима из обе групе готово је подједнак удео (75% према 72%) оних који сматрају да школа може да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља, при чему се као конкретни облици доприноса наводе едукација ученика о вршњачком насиљу, доследна примена активности које су дефинисане Годишњим планом рада, сарадња школе са

ширим друштвеним окружењем и неговање климе нетолеранције на насиље. Испитаници из прве групе у значајно већој мери него испитаници из друге (25% према 12% од оних који сматрају да школа може да допринесе) сматрају да школа може да допринесе кроз едукацију којом би ученици били оспособљени да препознају облике вршњачког насиља и били подстакнути да пријаве случајеве. Испитаници из прве групе у значајно мањој мери него испитаници из друге (8% према 25% од оних који сматрају да школа може да допринесе) сматрају да школа може да допринесе ако доследно спроводи превентивне и интервентне активности које су предвиђене Годишњим планом рада школе. Испитаници из прве групе у значајно већој мери него испитаници из друге (67% према 25% од оних који сматрају да школа може да допринесе) сматрају да школа може да допринесе ако сарађује са ширим друштвеним окружењем. На четврти облик доприноса – климу нетолеранције на насиље, указују само испитаници из друге групе (37% од оних који сматрају да школа може да допринесе), наводећи да би школа требало да негује општу климу у којој се не толерише „ни најмањи облик насиља“, а за који се добија „ригорозна казна“.

Међу испитаницима из обе групе готово је подједнак удео (25% према 27%) оних који сматрају да школа не може да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља зато што јој је моћ деловања фактички ограничена. Испитаници из обе групе наводе да се ограничена моћ огледа у чињеници да се донете конкретне одлуке школе у вези са случајевима вршњачког насиља касније обеснажују јер „кад неко од ученика има неког у Министарству, па кад се донесе нека мера, поништи се са вишег нивоа“ или „родитељи ученика који чини насиље покушавају да пониште све школске одлуке тако што ангажују адвокате који бране ученике-насилнике“.

7. ДИСКУСИЈА

Дискусија која следи ће бити усмерена на разматрање добијених резултата истраживања у контексту њиховог довођења у везу са дефинисаним предметом и давањем одговора на три истраживачка питања. Излагање ће бити систематизовано у три целине, а то су: 1) процена вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњој школи; 2) процена безбедносног контекста средње школе и његове везе са степеном распрострањености вршњачког насиља; и 3) процена третмана вршњачког насиља у школама са ниским и високим степеном вршњачког насиља. Свака целина представља рекапитулацију главних резултата овог истраживања, а у оквиру прве целине ће бити извршено поређење са главним резултатима претходних истраживања у овој области, са посебним освртом на резултате који указују на сличности и разлике између основних и средњих школа у Србији у погледу карактеристика феномена вршњачког насиља.

7.1. Процена вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњим школама

Процена вршњачког насиља као безбедносног ризика у средњој школи подразумева процену природе и интензитета вршњачког насиља. Резултати истраживања који се односе на природу ће бити разматрани кроз шест следећих сегмената: распрострањеност вршњачког насиља и дистрибуција улога у вршњачком насиљу, карактеристике насилника према узрасту, полу и бројности, најчешће место и време изложености вршњачком насиљу, начин реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу, начин реаговања ученика који су били посматрачи вршњачког насиља и делотворност обраћања за помоћ у случају изложености вршњачком насиљу. Интензитет вршњачког насиља ће бити разматран имајући у виду разлике између школа у степену распрострањености вршњачког насиља.

7.1.1. Распрострањеност вршњачког насиља и дистрибуција улога у вршњачком насиљу

Током школске 2019/2020. године, у средњим школама обухваћеним овим истраживањем, сваки трећи ученик је био укључен у вршњачко насиље – 22% ученика је било у улози жртве, 3% ученика у улози насилника, док је 9% ученика било у улози насилника-жртве. Укупно узевши, вршњачком насиљу било је изложено 31% ученика, док је насиље испољавало 12% ученика. Број жртава је био седмоструко већи од броја насилника, што указује да релативно мали број насилника испољава насиље према великом броју жртава, тј. да један насилник, самостално или у групи, истовремено испољава насилно понашање према неколико других ученика.

Општа распрострањеност вршњачког насиља у средњим школама, утврђена у овом истраживању, показала је различит степен у поређењу са резултатима претходних истраживања. Степен распрострањености, утврђен у овом истраживању, био је виши у поређењу са резултатима истраживања која се односе на основне и средње школе у Норвешкој (Olweus, 1993:13; Solberg & Olweus, 2003:257), средње школе у Енглеској (Whitney & Smith, 1993:88), основне школе у Канади (O'Connell et al., 1997:3-5), основне и средње школе у Финској (Rimpelä, Orre & Jokela, 2002 према Vjörkqvist & Jansson, 2003:191-192), као и у поређењу са резултатима опсежног истраживања које је СЗО реализовала у основним и средњим школама 42 државе Европе и Северне Америке (Inchley et al., 2016:202-203). С друге стране, степен распрострањености, утврђен у овом истраживању, био је готово подједнак или чак нижи у поређењу са резултатима истраживања која се односе на основне школе у Енглеској и Немачкој (Whitney & Smith, 1993:88; Wolke et al., 2001:677, 681), као и основне и средње школе у САД (Nansel et al., 2001:2096; Bradshaw et al., 2007:368). У

поређењу са основним школама у Србији (Попадић et al., 2014:73, 89, 183), у овом истраживању је утврђен виши степен распрострањености вршњачког насиља. Поређење опште распрострањености вршњачког насиља са другим истраживањима би требало узети као релативно грубе процене. Највеће препреке прецизнијем поређењу стварају разлике које проистичу из специфичности организације образовно-васпитног система, нивоа школе, узраста, величине и структуре узорка ученика који су укључени у истраживање. Међутим, поређење са резултатима претходних истраживања може бити корисно у контексту разматрања релативне распрострањености појединачних облика вршњачког насиља, као и постојања везе између пола и узраста ученика и распрострањености вршњачког насиља.

Када је реч о распрострањености појединачних облика вршњачког насиља, резултати претходних истраживања показују да вербално вршњачко насиље представља најраспрострањенији облик, како у погледу изложености, тако и у погледу испољавања (Bradshaw et al., 2007:373; Williams & Guerra, 2007:18; Попадић et al., 2014:82, 91-92). У овом истраживању је то потврђено. С једне стране, највише ученика је било изложено вербалном, затим релационом, па физичком вршњачком насиљу, док је најмање ученика било изложено електронском вршњачком насиљу. С друге стране, највише ученика је испољило вербално вршњачко насиље, док је редослед осталих облика другачији, с обзиром да након вербалног, следи физичко, а затим електронско и релационо вршњачко насиље.

У погледу везе између распрострањености вршњачког насиља и пола ученика, резултати претходних истраживања показују да су дечасти у већој мери били изложени вршњачком насиљу, као и да су га у већој мери испољавали (Solberg & Olweus, 2003:257; Whitney & Smith, 1993:9; Wolke et al., 2001:688; Nansel et al., 2001:2096-2097; Rimpelä, Orre & Jokela, 2002 према Björkqvist & Jansson, 2003:191-192; Inchley et al., 2016:200-203). У основним школама у Србији је, такође, утврђено да су дечасти више испољавали насиље, али разлике између полова нису утврђене у погледу изложености (Попадић et al., 2014:79, 90). Када је реч о испољавању вршњачког насиља, у овом истраживању је потврђено да је међу дечацима било више насилника него међу девојчицама. Међутим, када је реч о изложености, у овом истраживању је утврђено супротно у односу на претходна истраживања – девојчице су у нешто већем проценту него дечасти биле изложене вршњачком насиљу. Веза између пола ученика и изложености појединачних облика вршњачког насиља је утврђена само за релационо вршњачко насиље, и то да су овом облику у већој мери биле изложене девојчице, што је у складу и са резултатима претходних истраживања (Olweus, 1993:18; Nansel et al., 2001:2030; Wolke et al., 2001:688; Попадић et al., 2014:84-87). С друге стране, веза између пола и испољавања појединачних облика је утврђена само за физичко насиље, и то да су овај облик у већој мери испољавали дечасти, што је, такође, у складу са резултатима претходних истраживања (Olweus, 1993:18; Whitney & Smit, 1993:11; Nansel et al., 2001:2030, 2097; Wolke et al., 2001:688; Williams & Guerra, 2007:18; Попадић et al., 2014:93).

7.1.2. Карактеристике насилника према узрасту, полу и бројности

Када је реч о вези између распрострањености вршњачког насиља и разреда тј. узраста ученика, резултати претходних истраживања указују на две тенденције: 1) изложеност вршњачком насиљу опада са узрастом; и 2) испољавање вршњачког насиља са узрастом расте до одређеног разреда, након чега почиње да опада (Olweus, 1993:15-16; Solberg & Olweus, 2003:257; Nansel et al., 2001:2096-2097; Попадић et al., 2014:80, 90; Inchley et al., 2016:200-203). Међутим, овакве тенденције нису утврђене у овом истраживању. С једне стране, у погледу изложености је утврђено да су ученици трећег и четвртог разреда у већој мери били изложени вршњачком насиљу него ученици другог разреда, с тим да су ученици трећег и четвртог разреда били изложени готово подједнако. С друге стране, веза између испољавања вршњачког насиља и разреда ученика није утврђена.

Резултати овог истраживања указују да се вршњачко насиље углавном дешавало у оквиру истог разреда (око 80% укључених ученика). Иако би резултати у погледу везе између распрострањености вршњачког насиља и пола ученика на први поглед могли да указују да постоји тенденција развоја полно заснованог вршњачког насиља, карактеристике насилника према проценама жртава указују на супротно. Наиме, вршњачко насиље се у највећој мери одвијало унутар истог пола – дечаки су најчешће били жртве дечака, а девојчице су најчешће биле жртве девојчица. Када су насилници заједно били дечаки и девојчице, онда су девојчице чешће биле жртве. Ови резултати указују да је насилни образац понашања интензивнији међу девојчицама него међу дечакима. С обзиром да је међу насилницима било мање девојчица, али да их је међу жртвама било више, а имајући у виду да се насиље најчешће одвијало унутар истог пола, резултати указују на појаву да када једна девојчица испољава насиље број појединачних жртава је већи, него када насиље испољава дечак. Другим речима, међу девојчицама има мање насилника него међу дечакима, али су девојчице агресивније када испољавају насиље.

Када је реч о бројности насилника, готово половина жртава је била изложена насиљу од стране само једног насилника, нешто више од трећине је било изложено насиљу које је испољавала група од два-три насилника, док је једна петина била изложена насиљу које је испољавала група од четири и више насилника. С тим у вези се може констатовати да се насилна вршњачка интеракција најчешће одвија на појединачном нивоу или нивоу мале групе.

7.1.3. Најчешће место и време изложености вршњачком насиљу

Резултати претходних истраживања показују да се вршњачко насиље најчешће дешава на местима и у време са ниским степеном надзора наставника и других запослених у школи (Farrington, 1993:383; Olweus, 1993:25; Rigby, 2007:184; Swearer et al., 2010:39; Vaillancourt et al., 2010; Попадић et al., 2014:100). У овом истраживању је то потврђено. Када је реч о најчешћем месту, свака трећа жртва је била изложена насиљу у учионици када је наставник био одсутан, свака четврта у ходнику или на степеништу, а свака пета у школском дворишту. У погледу најчешћег времена, свака друга жртва је била изложена насиљу за време школског одмора.

7.1.4. Начин реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу

Према резултатима овог истраживања, начини реаговања ученика који су били изложени вршњачком насиљу у средњим школама се могу сврстати у три категорије, и с тим у вези нема разлике у погледу пола и разреда ученика. Прва категорија, у којој се налази око две трећине ученика изложених насиљу, подразумева несупростављање насилнику. У овој категорији око две трећине ученика избегава или игнорише насилника, једна петина одвраћа насилника разговором и шалама и чини услуге насилнику како би насиље престало, док један мали број ученика (мање од 10%) трпи насиље и ништа не предузима. Друга категорија, у којој се налази нешто мање од једне трећине ученика изложених насиљу, подразумева узвраћање насилнику и то самостално или уз помоћ других. Готово 80% ученика из ове категорије је самостално узвраћало насилнику. Трећа категорија, у којој се налази само нешто више од 5% ученика изложених насиљу, подразумева тражење заштите, при чему су ученици најчешће тражили заштиту од одраслих.

7.1.5. Начин реаговања ученика који су били посматрачи вршњачког насиља

У овом истраживању је утврђено да се у улози посматрача вршњачког насиља у средњим школама наша једна трећина ученика. Притом, утврђена је поларизација у односу између

броја штетних и броја корисних посматрача, с тим да је нешто више било оних штетних. Међу штетним посматрачима преко 90% чине равнодушни, који су приметили насиље, али нису предузимали ништа, при чему је најчешћи разлог био то што су сматрали да их се случај не тиче. Мање од 10% штетних посматрача су чинили они који су се придружили насиљу. С друге стране, међу корисним посматрачима је било само око 40% оних који су пријавили случај, док су преосталих 60% покушали да помогну на неки други начин.

Штетних посматрача је било више међу дечама, а корисних више међу девојчицама. Готово половина дечака није предузела ништа јер су сматрали да их се случај не тиче, док је таквих посматрача међу девојчицама било мање од једне трећине. С друге стране, само око 10% дечака је пријавило случај, док је таквих посматрача међу девојчицама било више од једне трећине. Поред тога, девојчице су у већој мери него дечаки (32% према 23%) покушавале да помогну жртвама на неки други начин, било вербално, било физички. Док је, са једне стране, међу девојчицама које чине насиље интензивнији насилни образац понашања, с друге стране девојчице у већој мери показују емпатију према жртвама и активније су у пружању помоћи, било пријављивањем случаја, било пружањем директне вербалне и физичке помоћи.

7.1.6. Делотворност обраћања за помоћ запосленима у школи у случају изложености вршњачком насиљу

Нешто мање од половине ученика који су били изложени вршњачком насиљу се некоме обратило за помоћ. Притом, највише ученика се обратило за помоћ наставнику или разредном старешини (56,8%), затим школском педагогу или психологу (37,8%), родитељу или старатељу (32,4%), школском другу или другарици (30,4%), а најмање школском полицајцу (13,5%). С тим у вези нису утврђене разлике у погледу пола и разреда ученика. Број ученика који се обратио за помоћ одраслима је био приближно исти броју који је утврђен у истраживањима реализованим у школама у иностранству (Whitney & Smith, 1993:17), али значајно већи од броја који је утврђен у основним школама у Србији (Попадић et al., 2014:118).

Када је реч о обраћању за помоћ запосленима у школи, резултати указују да највише ученика верује да помоћ могу да добију од наставника. Међутим, обраћање наставнику је било делотворно у нешто мање од половине случајева. Две трећине наставника је нешто предузело, што указује да су наставници углавном спремни да помогну, и у две трећине таквих случајева наставници су заиста и успели да помогну. Међутим, трећина наставника којима су се ученици обратили за помоћ није предузела ништа. С друге стране, од оних који су нешто предузели, трећина није успела да помогне ученику који им се обратио. Коначни исход је да је обраћање за помоћ наставнику било делотворно за 44% ученика, али за 56% ученика није. Сходно томе, резултати указују да у случају када је ученик изложен вршњачком насиљу и обрати се за помоћ наставнику, шансе да добије тражену помоћ су генерално гледано пола-пола, с тим што је нешто већа вероватноћа да ће помоћ изостати.

Стање је нешто боље у случају када се ученик за помоћ обрати психологу или педагогу. У три четвртине случајева школски психолог или педагог је нешто предузео, што указује да психолози и педагози показују већу спремност да помогну у односу на наставнике. У више од трећине таквих случајева, психолог или педагог је успео да помогне. Међутим, једна четвртина психолога или педагога није ништа предузела. С друге стране, од оних који су нешто предузели, готово трећина није успела да помогне ученику који им се обратио. Коначни исход је да је обраћање за помоћ психологу или педагогу било делотворно за 54% ученика, али за 46% није. Сходно томе, резултати указују да у случају када је ученик изложен вршњачком насиљу и обрати се за помоћ психологу или педагогу, шансе да добије

тражену помоћ су генерално гледано пола-пола, с тим што је нешто већа вероватноћа да ће помоћ ипак добити.

Резултати указују да је најлошије стање када се ученици за помоћ обрате школском полицајцу. У 50% случајева школски полицајац није ништа предузео, у 20% је предузео али није успео да помогне. То значи да школски полицајци показују најмање спремности да помогну, а обраћање школском полицајцу није делотворно у 70% случајева.

Имајући у виду делотворност обраћања за помоћ запосленима у школи у случају вршњачког насиља, може се констатовати да се ученици најчешће опредељују да помоћ траже од оних запослених са којима су најчешће у контакту, а то су наставници. Иако психолози или педагози у већој мери показују спремност да помогну, а обраћање њима је делотворније, наставници ипак остају она категорија запослених од које највише ученика очекује помоћ.

7.1.7. Интензитет вршњачког насиља

У погледу интензитета вршњачког насиља, у овом истраживању су утврђене значајне разлике између средњих школа. У школама са ниским степеном распрострањености у вршњачко насиље је било укључено између 22,7% и 28,4% ученика. С друге стране, у школама са високим степеном распрострањености у вршњачко насиље је било укључено између 40,4% и 56,1%. С обзиром да је у школама са вишим степеном распрострањености у вршњачко насиље било укључено чак два или два и по пута више ученика него у школама са ниским степеном, од кључне важности за управљање вршњачким насиљем као безбедносним ризиком је разматрање разлика између школа у погледу безбедносног контекста и третмана вршњачког насиља.

7.2. Процена безбедносног контекста и његове везе са степеном распрострањености вршњачког насиља

Резултати истраживања који се односе на процену безбедносног контекста ће бити разматрани кроз два сегмента. Први сегмент се односи на процену адекватности индикатора физичко-техничког безбедносног контекста, при чему ће за сваки од осам индикатора бити наведени разлози због којих је адекватан, релативно адекватан или неадекватан, уз истицање добрих страна, као и разлога за модификацију где је то потребно. Други сегмент се односи на процену социјално-психолошког безбедносног контекста израженог кроз перцепцију ученика о нивоу безбедности у школи, ставове ученика о одобравању насилног понашања, као и перцепцију ученика о њиховом односу са наставницима и међусобном односу. Веза између елемената безбедносног контекста и степена распрострањености вршњачког насиља ће бити разматрана на основу резултата вишеструке линеарне регресије.

7.2.1. Процена адекватности индикатора физичко-техничког безбедносног контекста

Када је реч о процени адекватности индикатора физичко-техничког безбедносног контекста, резултати овог истраживања указују да је употреба физичких препрека у заштити школског простора једини потпуно адекватан индикатор физичко-техничког безбедносног контекста средњих школа у Београду. Када је реч о конкретним елементима овог индикатора, школско двориште је ограђено у две трећине школа, док решетке или друге врсте заштите постоје на прозорима у приземљу или нижим спратовима готово свих школа и на улазима у приземљу или нижим спратовима две трећине школа.

Највише индикатора физичко-техничког безбедносног контекста се, на основу резултата истраживања, може сврстати у категорију релативно адекватних, и то су: близина статичних

извора опасности, систем видео-надзора, хигијенски услови, санитарни услови и контрола уласка и изласка. У вези са овим индикаторима постоје одређене добре стране, али и разлози за модификацију, што ће бити посебно размотрено.

Када је реч о близини статичних извора опасности, добре стране представљају следеће утврђене чињенице: ниједна школа у својој близини нема индустријске објекте, у близини четири петине школа нема магистралних путева, а адекватна саобраћајна сигнализација постоји у близини готово свих школа. С друге стране, разлози за модификацију проистичу из следећих чињеница: у близини готово свих школа се налазе угоститељски објекти и аутобуске станице, у близини две трећине школа се налазе кладионице или други објекти намењени коцкању, у близини готово половине школа се налазе подземни, недовољно осветљени или небезбедни пролази, док се у близини трећине школа налазе напуштена градилишта.

У погледу видео-надзора, добре стране представља чињеница да га све школе поседују и да су у претежној већини школа покривени улази, ходници, степениште и двориште. Додатно, добру страну представља чињеница да се снимци чувају током одређеног времена. Међутим, утврђена су и два значајна разлога за модификацију. Први је то што готово ниједна школа није повезана са мониторинг центром полиције. Други разлог се огледа у чињеници да школски простор углавном није адекватно покривен – учионице нису покривене ни у једној школи, тоалети готово ни у једној, у две трећине школа нису покривене фискултурне сале или свлационице, док у половини школа није покривено школско игралиште.

У вези са хигијенским и санитарним условима добре стране представља то што су све школе без оштећених прозора, док су у две трећине школа ходници чисти и без оштећеног инвентара, а двориште је чисто и без отпада. Такође, у готово свим школама постоји вентилација у тоалетима. С друге стране, утврђена су три значајна разлога за модификацију. Први проистиче из чињенице да у две трећине школа учионице нису чисте и имају оштећен инвентар. Други се односи на фасаде школских зграда, које су оштећене у две трећине школа. Трећи разлог је у вези са тоалетима и санитарјама у школи. У овом истраживању је утврђено да у половини школа санитарije за ученике и ученице нису одвојене, док у две трећине школа тоалети нису чисти, а санитарни уређаји нису чисти и имају оштећења.

Када је реч о контроли уласка и изласка, добру страну представља то што у две трећине школа постоји контрола путем видео-надзора и од стране дежурних лица. Међутим, неадекватно је закључавање школског дворишта током и након наставе, с обзиром да се две трећине школа не закључава након радног времена, а ниједна школа се не закључава током трајања наставе.

У овом истраживању је утврђено да су детекција провала и кадровски капацитети неадекватни индикатори физичко-техничког безбедносног контекста школе. У погледу детекције провала, само једна трећина школа поседује централни алармни систем, при чему тај систем у већини школа није повезан са мониторинг центром полиције.

Када је реч о кадровским капацитетима, постоје одређене добре стране, али оне не могу да компензују недостатке. Добре стране представљају следеће чињенице: у готово свим школама је ангажован школски полицајац, у две трећине школа наставници дежурају у школској згради током школског одмора, и на видном месту су истакнути бројеви телефона релевантних служби које треба контактирати у одређеним ситуацијама (дом здравља, хитна помоћ, надлежна полицијска станица, центар за социјални рад). Међутим, школски полицајац је у свим школама ангажован само током једне смене. Кад је реч о дежурствима наставника, у две трећине школа наставници не дежурају у школском дворишту током

школског одмора, док у готово свим школама наставници не дежурају у школској згради и школском дворишту пре почетка смене. Додатне недостатке, тј. разлоге за модификацију, представља то што две трећине школа не ангажује додатно (приватно) обезбеђење, и у две трећине школа подаци о члановима Тима за заштиту нису доступни на видном месту.

7.2.2. Процена социјално-психолошког безбедносног контекста

Резултати овог истраживања указују да се претежна већина ученика (готово 90%) осећа безбедно у школи. Притом, највећи удео оних ученика који се осећају безбедно у школи је у категорији неукључених и категорији насилника (преко 90%), док је најмањи у категорији насилника-жртава (нешто више од две трећине). Када је реч о местима у школи на којима се не осећају безбедно, за највећи број ученика (више од 40%) то је школско двориште, за нешто више од трећине то су учионица, тоалет или ходник/степениште, а за петину то је физкултурна сали или свлачионица. С друге стране, када је реч о времену у школи током ког се не осећају безбедно, за готово половину ученика то је увече, након часова, као и током великог и малог одмора, за нешто мање од трећине то је време током трајања наставе, док је за петину ученика то време између две смене. Сходно наведеном може се констатовати да се ученици најмање безбедно осећају у школском дворишту током одмора. Овој констатацији, поред субјективне процене ученика, доприносе и објективни показатељи као што су: 1) неадекватно дежурство наставника током школског одмора у школском дворишту, што је утврђено у две трећине школа; и 2) одсуство школског полицајца током школског одмора, што је утврђено у три четвртине школа.

На основу изјава самих ученика, може се констатовати да ученици средњих школа у Београду имају низак степен одобравања насилног понашања, с обзиром да преко 70% ученика сматра да насиље треба пријавити наставнику, преко 80% се противи прикључивању насилнику, преко 90% сматра да треба помоћи ономе ко је изложен вршњачком насиљу и да виктимизирани ученици не заслужују да буду жртве насиља, док око 95% сматра да насиље према другоме није забавно и да није у реду смејати се са другима када малтретирају неког. Најнижи степен одобравања насилног понашања имају неукључени ученици, незнатно виши имају жртве, а значајно виши имају насилници и насилници-жртве. Иако претежна већина ученика не одобрава насилно понашање и сматра да случај треба пријавити и помоћи жртви, резултати истраживања указују да понашање ученика у конкретним ситуацијама вршњачког насиља не одражава ове ставове. У конкретним ситуацијама вршњачког насиља ученици показују висок степен толеранције на насиље тј. велики број ученика, што обухвата чак половину посматрача, не чини ништа када примети насиље.

У погледу односа између ученика и наставника, може се констатовати да он у перцепцији ученика није ни позитиван ни негативан. Када је реч о конкретним показатељима тог односа, половина ученика има поверења да се обрати наставницима за помоћ, готово трећина нема поверења, док петина ученика нема јасан став. С друге стране, половина ученика сматра да их наставници усмеравају и подстичу да буду успешни, четвртина ученика не мисли тако, док четвртина ученика нема став. Однос између ученика и наставника је позитивнији у перцепцији неукључених ученика него у перцепцији ученика из осталих категорија. Такође, однос између ученика и наставника је позитивнији у перцепцији жртава него у перцепцији насилника-жртава.

Када је реч о међусобном односу ученика, резултати указују да је он у перцепцији ученика позитиван. Више од три четвртине ученика сматра да је њихов однос заснован на међусобном поверењу и помагању у учењу. Међусобни однос ученика је позитивнији у перцепцији неукључених ученика него у перцепцији жртава и насилника-жртава.

7.2.3. Веза између безбедносног контекста и степена распрострањености вршњачког насиља

Резултати овог истраживања указују да постоји веза између појединих елемената безбедносног контекста школе и степена распрострањености вршњачког насиља. Када је реч о физичко-техничком безбедносном контексту, утврђено је да у школама са ниским степеном распрострањености вршњачког насиља постоји виши степен адекватности близине статичних извора опасности и виши степен адекватности кадровских капацитета у оквиру физичко-техничког обезбеђења. С друге стране, у погледу елемената социјално-психолошког безбедносног контекста, утврђено је да у школама са ниским степеном распрострањености постоји нижи степен одобравања насилног понашања, док је однос између ученика и наставника, као и међусобни однос ученика, позитивнији. Притом, статистички најзначајнија веза је утврђена између ниског степена распрострањености вршњачког насиља и односа између ученика и наставника. Сходно наведеном, може се констатовати да су за нижи степен распрострањености вршњачког насиља најзначајнији висока адекватност кадровских капацитета као елемент физичко-техничког безбедносног контекста и однос између ученика и наставника као елемент социјално-психолошког безбедносног контекста.

7.3. Процена третмана вршњачког насиља у школама са ниским и високим степеном распрострањености вршњачког насиља

У оквиру процене третмана вршњачког насиља биће разматране сличности и разлике у перцепцији о делотворности мера третмана које су утврђене у школама са ниским степеном (прва група) и школама са високим степеном (друга група) распрострањености вршњачког насиља. Резултати истраживања с тим у вези ће бити разматрани кроз шест следећих сегмената: физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља, стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем, информисање ученика о феномену вршњачког насиља, функционисање система за заштиту од насиља, законске мере сузбијања вршњачког насиља и сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља. На крају ће бити разматрана перцепција о општој улози тј. могућностима школе да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља.

7.3.1. Физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља

У оквиру процене физичких мера превенције и интервенције биће разматране сличности и разлике у перцепцији делотворности дежурства наставника, ангажовања школског полицајца и употребе видео-надзора.

У обе групе школа, дежурство наставника се перципира као делотворна мера, с тим што таква перцепција у нешто већој мери постоји у школама из прве групе. С друге стране, половина испитаника из прве групе, као и три четвртине испитаника из друге, указује на постојање проблема у организацији дежурстава као што су непоштовање правила дежурстава и неадекватни људски ресурси. У погледу првог проблема, у школама из друге групе у већој мери указују на ситуације да наставници не поштују ни обавезу ни време дежурства. Када је реч о другом проблему, у школама из прве групе указују на недовољан број дежурних наставника, у школама из друге групе на недовољну оспособљеност наставника за реаговање у ситуацијама вршњачког насиља, док у обе групе истичу да због преоптерећености обавезама у току радног дана наставници не могу у потпуности да одговоре на захтеве дежурства.

Перцепција да је ангажовање школског полицајца делотворна мера у много већој мери постоји у школама из прве групе – у првој групи више од четири петине испитаника, док у другој групи мање од половине. Притом, у школама обе групе указују да се делотворност

испољава кроз ефекат одвраћања, с обзиром да присуство школског полицајца спречава испољавање насилног понашања ученика. С друге стране, више од половине испитаника из друге групе, као и трећина испитаника из прве, сматра да ангажовање школског полицајца није делотворна мера, с обзиром да је његова моћ деловања ограничена. Велика већина (више од три четвртине) испитаника из обе групе указује на постојање два кључна проблема у ангажовању школског полицајца. Први проблем, присутан у већој мери, представља недовољан број школских полицајаца, с обзиром да је полицајац присутан само током једне смене. Други проблем подразумева да ангажовани полицајци не поштују обавезу и време дежурстава.

Примена видео-надзора се у школама из обе групе у подједнакој мери (више од 90% испитаника) перципира као потенцијално делотворна мера с обзиром да може имати ефекат одвраћања и допринети откривању насилника. Мера се перципира као потенцијано делотворна, с обзиром да око половина испитаника из обе групе указује на проблеме у функционисању система, као што су недовољан број камера за покривање целог школског простора и чести кварови опреме.

7.3.2. Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем

Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем је у школама из прве групе у значајно већој мери препознато као важна социјално-психолошка мера третмана. У школама из прве групе четвороструко више наставника похађа програме и стручне скупове у вези са вршњачким насиљем. Притом, међу школама нема разлика у погледу врсте и садржаја програма. На недостатке програма је указало четири петине испитаника из прве групе и сви испитаници из друге, што указује да је у школама доминантна перцепција да су програми и стручни скупови ниског квалитета тј. неделотворни као мере превенције и сузбијања вршњачког насиља. Предавачи који се задржавају само у домену теорије и нису адекватно оспособљени за практично решавање случајева вршњачког насиља, као и свођење програма на препричавање прописа, уз недостатак обуке за деловање у реалним ситуацијама насиља, представљају главне разлоге за такву перцепцију.

7.3.3. Информисање ученика о феномену вршњачког насиља

Организовање скупова у вези са вршњачким насиљем који су намењени ученицима у вези са вршњачким насиљем је у школама из прве групе у значајно већој мери препознато као важна социјално-психолошка мера третмана. У првој групи више од четири петине испитаника наводи да се у њиховим школама организују овакви скупови, док их у другој групи има мање од трећине. У школама из прве групе су ови скупови препознати као важна мера и од стране самих ученика, који показују иницијативу за њихово одржавање, а често учествују и као едукатори. У погледу профила едукатора, међу школама нема разлике – у улози едукатора су најчешће чланови Тима, повремено се појављују и представници полиције, док представници Центра за социјални рад нису присутни. Готово половина испитаника из прве групе указује на постојање два кључна проблема који умањују делотворност ове мере. Први се односи на чињеницу да едукатори нису адекватно оспособљени за припрему квалитетног садржаја. Овај проблем се може разматрати заједно са проблемом ниског квалитета програма за стручно усавршавање запослених, с обзиром да оспособљеност едукатора зависи од тих програма. Други проблем представља мала заинтересованост ученика за овакве скупове. С једне стране, овакве скупове углавном посећује мали број ученика, а са друге стране, често није могуће на скуповима одржати радну атмосферу.

7.3.4. Функционисање система за заштиту од насиља

У оквиру процене функционисања система за заштиту од насиља биће размотрени резултати који се односе на разумевање и примену школских правила која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика, функционисање Тима за заштиту и његов однос са школским полицајцем, израду и примену Програма за заштиту, активности у вези са откривањем и заустављањем случајева вршњачког насиља, као и примену васпитно-дисциплинских мера и активности друштвено-корисног и хуманитарног рада у случајевима вршњачког насиља.

Када је реч о школским правилима, у школама из прве групе углавном не постоје проблеми у вези са разумевањем њиховог садржаја, док готово половина испитаника из друге групе наводи да су правила нејасна, при чему главни проблем представља класификација нивоа насиља. Када је реч о примени правила, у школама из обе групе су углавном задовољни, мада указују на случајеве селективне примене правила, при чему се блажи критеријуми примењују према ученицима са бољим школских успехом или утицајним родитељима, као и случајеве интервенције са вишег нивоа у корист појединих ученика. Ученички парламент је веома ретко укључен у креирање правила, и то само у школама из прве групе.

У погледу функционисања Тима за заштиту, проблеми су значајније присутни у школама из друге групе. С једне стране, занемарене су превентивне активности, а Тим се активира само када се догоди случај вршњачког насиља. С друге стране, чланови Тима нису адекватно оспособљени, при чему главни проблем представља класификација облика и нивоа насиља. Када је реч о сарадњи Тима са школским полицајцем, у школама из обе групе постоји поларизација између оних испитаника који су задовољни сарадњом и оних који указују на проблеме. У школама из обе групе указују на два кључна проблема. Први се односи на непоштовање обавезе и времена дежурства, што је проблем на који се генерално указује у вези са ангажовањем школског полицајца. Други се директно тиче односа са Тимом, а огледа у чињеници да школски полицајац са Тимом не размењује информације о недозвољеном понашању ученика до којих долази током дежурства.

У вези са начином израде Програма за заштиту у школама из обе групе су углавном задовољни. Ипак, четвртина испитаника из прве групе и петина испитаника из друге указује на проблем са нејасним садржајем, највише у вези са класификацијом облика и нивоа насиља. Када је реч о примени Програма, већина је углавном задовољна, с тим да на проблеме указује готово трећина испитаника из прве групе, и нешто мање од једне десетине испитаника из друге. У школама из обе групе указују на ограничену моћ школе да спроведе планиране мере због интервенција са вишег нивоа, док у школама из прве групе указују и на недовољна материјална средства за примену Програма.

Када је реч о откривању и заустављању вршњачког насиља, у школама из обе групе наводе да најчешће морају да интервенишу током школског одмора, на местима где је присутан велики број ученика као што су ходници и школско двориште. Притом, у школама из обе групе се указује на вербално насиље као најчешћи облик вршњачког насиља, док је физичко најређи облик. У погледу посредног откривања, у школама из обе групе истичу да веома ретко од ученика, родитеља или неког другог добијају пријаве да се догодио случај вршњачког насиља. Притом, најчешће је реч о случајевима вербалног вршњачког насиља који су се догодили током школског одмора у учионицама, ходницима или школском дворишту. С друге стране, уочавањем физичко-физиолошких знакова и промена у понашању ученика, готово по правилу се откривају случајеви физичког насиља, при чему таквих случајева у школама из друге групе има три пута више него у школама из прве.

Школе из обе групе примењују васпитно-дисциплинске мере у случајевима вршњачког насиља. Притом, значајне разлике постоје у погледу тога да ли су те мере праћене одговарајућим активностима друштвено-корисног и хуманитарног рада. Васпитно-дисциплинске мере су праћене овим активностима у свим школама из прве групе, али у мање од половине школа из друге групе. Притом, најчешћа активност подразумева писање семинарског рада на тему вршњачког насиља и излагање пред целим одељењем. У највећем броју случајева примена мера је била делотворна с обзиром да ученик више није испољавао вршњачко насиље. Међутим, у школама из обе групе указују на постојање озбиљних случајева у којима је морала да се примени мера искључења, али је ученик променио школу и тако избегао кажњавање.

7.3.5. Сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља

Када је реч о процени сарадње школе са окружењем у третману вршњачког насиља, биће размотрени резултати који се односе на сарадњу школе са родитељима, органима локалне самоуправе, полицијом и Центром за социјални рад.

Сарадња школе са родитељима у третману вршњачког насиља је, према перцепцији која постоји у школама из обе групе, само формална, док у пракси готово да не постоји, тј. своди се само на ретке појединачне случајеве. Главна обележја односа са родитељима су једносмерна комуникација и одсуство међусобне подршке. С једне стране, родитељи су формално обавештени о школским правилима у вези са понашањем ученика, као и програмима превенције и сузбијања вршњачког насиља, али само у формату периодичних колективних родитељских састанака. На тај начин упознавање родитеља са мерама школе је сведено на минимум, неопходан да се испуни формална обавеза школе. С друге стране, одсуство међусобне подршке се огледа у следећим проблемима на које указују у школама из обе групе: родитељи испољавају одбрамбене и агресивне реакције у ситуацијама када их школа обавештава да је њихово дете испољило насиље; родитељи најчешће нису спремни на сарадњу када их школа обавести да је њихово дете било изложено насиљу; и родитељи нису спремни да пријаве случај школи када је њихово дете испољило насиље.

Сарадња школе са органима локалне самоуправе у третману вршњачког насиља, према перцепцији која постоји у школама из обе групе, готово да не постоји чак ни формално, осим у веома ретким случајевима у школама из прве групе. Међутим, у тим ретким случајевима када сарадња постоји, у школама се перципира као позитивна. Из перспективе највећег броја школа, органи локалне самоуправе не пружају материјалну подршку за мере школе, а комуникација је најчешће једносмерна, с обзиром да захтеви и иницијативе школе према локалној самоуправи остају без одговора.

Сарадња школе са полицијом у третману вршњачког насиља, тј. оперативном аспекту који се односи на интервенцију у случајевима физичког насиља се, у начелу, позитивно оцењује у школама из обе групе. У школама из друге групе постоји значајно више случајева вршњачког насиља у којима је морала да интервенише полиција. У школама из обе групе указују да главни проблем у сарадњи у тим случајевима представља недостатак повратних информација од полиције о исходу случаја.

Сарадња са Центром за социјални рад, према перцепцији која постоји у школама из обе групе, готово да не постоји, осим у ретким случајевима физичког вршњачког насиља у којима је Центар ангажован. Однос поверења између школе и Центра није развијен, а најчешћа ситуација је да се школа не обраћа Центру јер нема поверења у способност његових кадрова да реше ситуације вршњачког насиља. Чак и у ретким случајевима, када школа покушава да успостави контакт, повратна информација од Центра изостане или не стигне

правовремено, с обзиром да у случајевима насиља Центар или уопште не реагује или реагује прекасно.

7.3.6. Закључци о општој улози школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља

У погледу могућности школе да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља, велика већина (око три четвртине) испитаника у школама из обе групе гаји оптимизам. Притом, наводе се четири правца деловања: 1) едукација ученика о вршњачком насиљу; 2) доследна примена активности које су дефинисане Годишњим планом рада; 3) сарадња школе са ширим друштвеним окружењем; и 4) неговање климе нетолеранције на насиље. Међутим, четвртина испитаника не дели оптимизам, наводећи да је моћ деловања школе фактички ограничена, како због интервенција са вишег нивоа у корист појединих ученика, тако и због настојања родитеља да пониште дисциплинске мере које школа примени у случају када је њихово дете чинило насиље.

ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду оквире постављене структуром овог рада и сумирајући приказану грађу у оквиру његових поглавља, у наставку ће бити изложени закључци који проистичу из садржаја теоријског и истраживачког дела. На основу разматрања у оквиру теоријског дела биће наведени закључци у вези са три кључна појма овог рада, а то су феномен вршњачког насиља, школа као друштвена организација и безбедносни ризици у организацији тј. школи. С друге стране, садржај истраживачког дела, који се сагледава кроз дефинисани предмет, истраживачка питања, методолошки оквир, резултате истраживања и њихову дискусију, представља основ за закључке у погледу очекиваног научног и друштвеног доприноса рада.

Феномен вршњачког насиља представља први кључни појам овог рада. Од самог почетка истраживања вршњачког насиља, постојао је проблем како тачно означити овај феномен. Европски и амерички аутори су првобитно користили термин *мобинг* (*mobbing*), који се односио на случајеве када група ученика испољава насилно понашање према истој жртви током дужег времена. Међутим, с обзиром да вршњачко насиље не испољава само група, већ и појединци, у употребу је ушао термин *булинг* (*bullying*), који је и данас најшире прихваћен. Међу ауторима у Србији, након више покушаја да се пронађе одговарајући превод за реч *bullying*, тренутно су најчешће у употреби термини *вршњачко насиље* и *булинг*. Када је реч о садржају појма вршњачког насиља, јединствена општеприхваћена дефиниција не постоји. Међутим, из многобројних дефиниција је могуће издвојити три кључна елемента садржаја појма, а то су: 1) намерно испољавање агресије; 2) репетитивност тј. понављање насилног понашања према истој жртви; и 3) неравнотежа моћи између насилника и жртве. Притом, међу ауторима постоји висок степен сагласности да је постојање намере кључно за разликовање вршњачког насиља од дечијих несташлука или случајних повређивања. Вршњачко насиље се може јавити у различитим облицима, а најшире прихваћена класификација обухвата физичко, вербално (психичко), релационо (социјално) и електронско. Оваква класификација је званично прихваћена и у оквирима образовно-васпитног система Србије. Када је реч о начину укључивања ученика у насилну вршњачку интеракцију, постоје две екстремне улоге, а то су насилник – ученик који испољава насиље и жртва – ученик који је изложен насиљу. Међутим, између екстремних улога, постоји и улога насилник-жртва, која обухвата оне ученике који истовремено и чине и трпе насиље. Посебну категорију актера у вршњачком насиљу представљају посматрачи, који су свесни тога да се насиље догађа, и иако нису директно укључени, својим поступцима могу да охрабре вршење насиља или да допринесу његовом заустављању.

Досадашња истраживања су утврдила различит степен опште распрострањености вршњачког насиља, чије се вредности крећу у опсегу од 15% до преко 60%, с тим што су у већини истраживања у опсегу од 25% до 35%. Када је реч претходним истраживањима вршњачког насиља у Србији, утврђене су две вредности – прва, од готово 46%, када су у категорију жртава укључени само они ученици који су истом облику насиља били изложени више пута, и друга, од 60%, када су у категорију жртава укључени и ученици који су више пута били изложени насиљу без обзира на облик. На појаву вршњачког насиља не утичу ни величина места у коме се школа налази, као ни величина саме школе, а свим категоријама школа је заједничко да се вршњачко насиље најчешће дешава на местима и у време са ниским степеном надзора наставника. Притом, насилна вршњачка интеракција се најчешће одвија између ученика истог пола, с тим што дечаци чешће чине насиље, али су му чешће и изложени. Жртве на различите начине реагују на насиље – неке трпе насиље, док друге примењују разноврсне поступке одвраћања, избегавања или узвраћања. Притом, жртве се најчешће са насилником суочавају самостално или уз помоћ других вршњака, док се мали број одлучује да потражи помоћ одраслих. Вршњачко насиље оставља широки спектар краткотрајних и дуготрајних последица на образовно-васпитну функцију школе, као и на

психо-физички и социјални развој ученика, како оних који насиље трпе, тако и оних који су у улози насилника. Примарну последицу, која се најлакше уочава, представља перцепција ученика да школа није безбедно место за њих, чиме се губи основни предуслов да школа може да испуњава своје образовно-васпитне циљеве.

Иако се вршњачко насиље не може у потпуности елиминисати, оно се ипак може значајно смањити применом мера превенције и сузбијања у оквиру третмана. У склопу посебних стратегија и програма третмана, школама је на располагању широк дијапазон физичко-техничких и социјално-психолошких мера, које, с једне стране, могу да буду усмерене на унапређење општег стања безбедности и квалитета међуљудских односа у школи и тако посредно допринесу смањењу распрострањености вршњачког насиља, док са друге стране, могу да буду непосредно усмерене само на вршњачко насиље. Иако не постоји јединствен скуп мера који би могао да се примени на све школе, сваки успешни модел има две главне одлике, а то су давање кључне улоге наставницима у примени и постојање блиске сарадње са ширим друштвеним окружењем школе, пре свега са родитељима.

Други кључни појам овог рада је школа као друштвена организација. Школа представља типични пример организације који проистиче из поставки организационих теорија, које дефинишу карактеристике, конститутивне елементе и димензије сваке друштвене организације. Чланство школе, које представља њен основни елемент, обухвата ученике и неколико категорија запослених, чије деловање је усмерено према испуњавању конкретних когнитивно-академских, афективно-партикуларистичких, друштвених и економских циљева школе, у којима се огледа њена образовна, васпитна и друштвена функција. Користећи физичке, информационе и финансијске ресурсе који стоје школи на располагању, у оквиру високо формализоване поделе рада и равне хијерархизоване структуре, ученици и запослени учествују у три категорије процеса у којима школа остварује постављене циљеве. Прва категорија тј. основни процес подразумева образовно-васпитни рад који се одвија кроз наставне и ваннаставне активности школе према унапред утврђеним програмима, при чему су наставници његови најзначајнији носиоци. Другу категорију чине процеси подршке који се односе на обезбеђивање потребних услова за несметано одвијање образовно-васпитног рада. Ови процеси обухватају административне, финансијско-рачуноводствене, правне, педагошко-психолошке и помоћно-техничке активности, као и активности одржавања и обезбеђивања школског простора. Трећу категорију чине управљачки процеси који усмеравају и надзиру претходна два.

Као друштвене организације, школе се обликују и функционишу под утицајем сплета економских, политичко-правних, технолошких и социо-демографских фактора окружења на глобалном и националном нивоу. Када је реч о школама у образовно-васпитном систему Србије, утицај свих ових фактора је каналсан кроз активности министарства надлежног за просвету и његових школских управа, као најзначајнијег специфичног фактора окружења школе. Свакодневно функционисање сваке организације прожето је одређеним когнитивним оквиром сачињеним од ставова, вредности, неформалних норми понашања и очекивања, који су заједнички за све чланове организације. Тај оквир представља посебну димензију организације под називом организациона култура. Када је у питању школска култура, као њен специфични облик, заједнички систем вредности и уверења које деле ученици и запослени имају значајан утицај на њихово понашање и деловање, као и међусобне односе, од чијег квалитета пресудно зависи успех образовно-васпитног рада.

Средње школе се, у суштини, не разликују од основних када су у питању њихови организациони елементи, посебно организациона структура, материјални ресурси и процеси. Ипак, постоје одређене специфичности средњих школа које се односе на категорију циљева и чланства. За разлику од основних школа, чији су специфични циљеви и програми исти,

када је реч о средњим школама, постоји неколико врста у зависности од потреба образовно-васпитног система. Конкретно, у систему Србије, постоје гимназије, стручне, уметничке и мешовите средње школе, као и школе за ученике са посебним потребама, при чему између њих постоје разлике у погледу трајања, исхода, програма, као и захтева који се постављају пред ученике, али и пред наставнике. Међутим, кључна специфичност средњих школа се огледа у чињеници да се њихови ученици налазе у добу адолесценције које се одликује интензивним физичким, емоционалним и интелектуалним променама. Те промене, посебно видљиве у транзиционом раздобљу привикавања на ново окружење, наставнике и захтеве градива, представљају, како свакодневни, тако и дугорочни изазов у процесу остварења образовно-васпитних циљева средњих школа.

Трећи кључни појам овог рада су безбедносни ризици у организацији тј. школи. У испуњавању својих циљева, школе се суочавају са разним врстама безбедносних ризика који могу да угрозе живот и здравље ученика и запослених или материјалне ресурсе школе. Безбедносни ризици у школи могу бити физичко-техничке и социо-психолошке природе. Физичко-технички безбедносни ризици подразумевају угрожавања школе услед природних непогода и техничко-технолошких опасности, док се социо-психолошки ризици односе на различите ситуације узроковане људским фактором, које могу да наруше позитивну социјалну климу у школи. Најзначајнији безбедносни ризик у школама представља насиље међу ученицима, а посебно вршњачко насиље као његов специфични облик. Вршњачко насиље је широко распрострањено, одвија се свакодневно и оставља значајне негативне последице на психо-физички развој ученика и остварење образовно-васпитних циљева школе. Сходно томе, за нормално функционисање школе, пре свега њеног примарног процеса, неопходно је предузети мере за смањење овог ризика. У том погледу, неопходно је да школа организује систем управљања ризиком, а главно питање с тим у вези је да ли се могу применити поставке теорије управљања безбедносним ризицима у организацији. Настала у оквиру научне дисциплине *управљање ризиком у организацији*, ова теорија полази од схватања да је разумевање природе безбедносног ризика и контекста у коме се испољава кључно за предузимање мера усмерених ка умањењу вероватноће наступања нежељених догађаја и њихових негативних последица. Модел управљања ризиком, који је развијен у оквиру ове теорије омогућава темељно разматрање 1) елемената и димензија саме организације, кроз утврђивање њеног организационог и безбедносног контекста; 2) природе ризика са којима се организација суочава, кроз њихову идентификацију, анализу и евалуацију; и 3) делотворности мера третмана ризика. Када је реч о школи као организацији, теорија управљања безбедносним ризицима, с једне стране омогућава теоријско промишљање како социо-психолошких, тако и физичко-техничких ризика, док са друге обезбеђује основу за развој практичних модела одговора на те ризике.

Закључци у погледу очекиваног научног доприноса ће бити представљени у вези са три његова аспекта. Први аспект научног доприноса представља проверу експланаторног потенцијала теорије управљања безбедносним ризицима у организацијама у истраживању вршњачког насиља. У истраживању вршњачког насиља, које је за потребе овог рада реализовано у средњим школама образовно-васпитног система Србије, теорија управљања безбедносним ризицима је показала значајан експланаторни потенцијал. Применом три фазе управљања безбедносним ризиком у организацији омогућено је детаљно сагледавање карактеристика вршњачког насиља које, у суштини, одражавају опште стање у самој школи тј. зависе од карактеристика њеног организационог и безбедносног контекста. Примена процене ризика као централне фазе управљања безбедносним ризиком у организацији омогућила је детаљну идентификацију, анализу и евалуацију појединачних карактеристика феномена вршњачког насиља као што су распрострањеност његових облика, карактеристике и дистрибуција улога учесника у насилној вршњачкој интеракцији, најчешће место и време одвијања насиља, начин реаговања учесника, како оних који су били изложени насиљу, тако

и оних који су се нашли у улози посматрача, као и начина реаговања запослених у школи. С тим у вези, примена анализе ризика је омогућила да се феномен вршњачког насиља разложи на сегменте које је могуће и квантитативно изразити, а да се не изгуби из вида његова целина. Утврђивање организационог и безбедносног контекста школе омогућило је да се вршњачко насиље не истражује као изолована појава, већ да се доведе у везу са организационим капацитетима школе да применом физичко-техничких и социјално-психолошких мера пружи одговарајући ниво безбедности ученицима и запосленима. Разматрање превентивних и интервентних мера у оквиру третмана, а посебно проблема у њиховој примени који су утврђени у школама, омогућило је разумевање главних изазова који се постављају пред школе у њиховом суочавању са проблемом вршњачког насиља. Комбиновање резултата, који су добијени применом све три фазе управљања безбедносним ризиком у организацији, омогућило је компарацију школа са високим и ниским степеном распрострањености вршњачког насиља, на основу чега је могуће изводити закључке о карактеристикама школа које се могу узети као елементи делотворног модела третмана вршњачког насиља, како на нивоу појединачних школа, тако и на системском нивоу.

Други аспект научног доприноса подразумева проверу у којој мери се постојећа сазнања и закључци у вези са карактеристикама вршњачког насиља, који су засновани на резултатима истраживања реализованих у школама у иностранству, могу применити на средње школе у Србији. Иако резултати истраживања у вези са општом распрострањеношћу вршњачког насиља у великој мери зависе од фактора који проистичу из специфичности образовно-васпитног система, нивоа школе и методолошког оквира истраживања, вршњачко насиље у средњим школама у Србији у значајној мери показује исте карактеристике које су већ утврђене у школама у иностранству. Вршњачко насиље не зависи од типа насиља у коме се школа налази. У насилној интеракцији има више жртава него насилника, а најмање има насилника-жртава. Вербално насиље је најраспрострањенији облик вршњачког насиља, како у погледу изложености, тако и у погледу испољавања. Насиље се најчешће дешава у оквиру истог пола, мада га у већој мери испољавају дечаци него девојчице. Насилна вршњачка интеракција се најчешће одвија на појединачном нивоу или нивоу мале групе, на местима и у време са ниским степеном надзора наставника. Ученици који су изложени насиљу показују широк спектар реакција, које се крећу између два екстрема – трпети насиље и о томе никоме не говорити и узвратити насиље самостално или уз помоћ других. Притом, мали број ученика тражи помоћ одраслих. Поред заједничких карактеристика, у средњим школама у Србији су утврђене и одређене специфичности, и то у погледу везе између распрострањености вршњачког насиља и пола и узраста ученика. Истраживања реализована у иностранству најчешће показују да дечаци у већој мери испољавају насиље, као и да су му у већој мери изложени. Када је реч о испољавању, стање је исто и у средњим школама у Србији. Међутим, када је реч о изложености, у средњим школама у Србији је стање другачије – девојчице су у нешто већој мери изложене вршњачком насиљу. У погледу везе између распрострањености вршњачког насиља и узраста ученика, у школама у иностранству постоје две тенденције. С једне стране, изложеност опада са узрастом, док са друге, испољавање са узрастом расте до одређеног разреда, након чега почиње да опада. Међутим, овакве тенденције нису утврђене у средњим школама у Србији. С једне стране, утврђено је да изложеност са узрастом расте, док са друге, није утврђена веза између испољавања вршњачког насиља и узраста. Како би се установило да ли утврђене специфичности проистичу из ограничења конкретног узорка, или ипак представљају трајнију карактеристику вршњачког насиља у средњим школама у Србији, неопходна су даља истраживања.

Трећи аспект научног доприноса се односи на утврђивање које су карактеристике вршњачког насиља заједничке за основне и средње школе у Србији, а у којим аспектима се средње школе разликују. У оба типа школа распрострањеност вршњачког насиља не зависи од типа насеља у коме се школа налази, вербално насиље је најзаступљенији облик, како у погледу

изложености, тако и у погледу испољавања, а дечаци у већој мери испољавају насиље него девојчице. Када је реч о разликама, прво се мора констатовати да је степен распрострањености вршњачког насиља значајно нижи у средњим школама у односу на обе вредности које су утврђене у основним школама. У основним школама није утврђена веза између изложености вршњачком насиљу и пола ученика, док у средњим школама јесте и то да су девојчице у већој мери изложене него дечаци. Када је реч о вези између распрострањености вршњачког насиља и узраста ученика, у основним школама са узрастом расте испољавање, а опада изложеност. Међутим, у средњим школама веза између испољавања вршњачког насиља и узраста није утврђена, али је утврђено да са узрастом расте изложеност. Иако се и у средњим и у основним школама релативно мали број ученика обраћа за помоћ одраслима, пре свега запосленима у школи, тај број је ипак већи у средњим школама. Потребно је истаћи да истраживања у којима су утврђене ове карактеристике нису имала исти методолошки оквир. Сходно томе, у циљу подробне анализе сличности и разлика карактеристика вршњачког насиља између основних и средњих школа у Србији неопходна су даља истраживања.

Закључци у погледу очекиваног друштвеног доприноса ће бити представљени у вези са два његова аспекта. Први аспект се односи на утврђивање степена ризика од појаве вршњачког насиља у средњим школама и идентификовање карактеристика које имају школе са вишим ризиком. У средњим школама у Србији, трећина ученика је директно укључена у вршњачко насиље у улози жртве, насилника или насилника-жртве, док још трећина ученика присуствује насиљу у улози посматрача. Сходно томе, ризику од појаве вршњачког насиља и његових последица изложено је укупно две трећине ученика, што се може сматрати високим ризиком којим се мора управљати. Између школа су утврђене значајне разлике у степену распрострањености вршњачког насиља, а ризик у школама са високим степеном је и до два и пута виши него у школама са ниским. Сходно томе, идентификовање карактеристика школа са вишим степеном тј. вишим ризиком је изузетно значајно. Када је реч о физичко-техничком безбедносном контексту, у школама са вишим ризиком вршњачког насиља постоји нижи степен адекватности близине статичних извора опасности, као и нижи степен адекватности кадровских капацитета. У погледу социјално-психолошког безбедносног контекста, у школама са вишим ризиком постоји виши степен одобравања насилног понашања међу ученицима, а односи између ученика и наставника, као и односи међу ученицима су негативнији. У школама са вишим ризиком значајно мањи број наставника похађа стручне скупове и програме у вези са вршњачким насиљем, мањи је број адекватно оспособљених наставника за реаговање у ситуацијама вршњачког насиља, а већи је број наставника који имају проблем са применом Протокола у погледу класификације нивоа насиља. Такође, у школама са вишим ризиком су у већој мери присутни проблеми у раду Тима за заштиту као што су занемаривање превентивних активности и свођење деловања Тима на реактивно поступање у појединачним случајевима. Иако се у свим школама примењују васпитно-дисциплинске мере, у школама са вишим ризиком те мере углавном нису праћене одговарајућим активностима друштвено-корисног и хуманитарног рада.

Други аспект друштвеног доприноса подразумева проверу да ли је вршњачким насиљем као безбедносним ризиком у средњим школама могуће управљати применом модела тремана који се тренутно примењује у оквиру образовно-васпитног система Србије. У разматрању могућности делотворног управљања ризиком вршњачког насиља, у обзир се, поред карактеристика школа са високим ризиком, морају узети проблеми у примени мера третмана који су заједнички свим школама, независно од степена распрострањености вршњачког насиља. У погледу физичких мера превенције и интервенције, заједничке проблеме представљају недовољан број дежурних наставника и непоштовање обавезе и времена дежурства, органичена моћ деловања школског полицајца који је у школи присутан само током једне смене и често не показује довољно интересовања, док видео-надзор не покрива

целокупан школски простор и често није у функцији због кварова опреме. Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем је често ограничено на домен теорије и препричавања прописа, при чему недостаје обука за деловање у реалним ситуацијама насиља. У погледу информисања ученика, школе се суочавају са проблемом недовољно оспособљених едукатора и недовољно заинтересованих ученика. Када је реч о правилима за спречавање и кажњавање насиља у школи, као и изради Програма за заштиту, главни проблем представља нејасноћа у вези са класификацијом облика и нивоа насиља. У деловању Тима за заштиту неретко су занемарене превентивне активности, а Тим се активира тек када се случај насиља догоди, при чему се често испољавају проблеми у вези са класификацијом облика и нивоа насиља. Сарадња школе са ширим друштвеним окружењем тј. актерима спољашње заштитне мреже практично не постоји. Родитељи, који би требало да буду најзначајни партнер за сарадњу, укључени су само формално, али у пракси сарадња готово да не постоји. Сарадња са полицијом се најчешће своди на интервенцију у случајевима физичког насиља, а представници полиције понекад учествују као едукатори на скуповима о вршњачком насиљу који се организују за ученике. Што се тиче органа локалне самоуправе и центара за социјални рад, сарадња готово да не постоји чак ни формално, осим у веома ретким случајевима.

Иако су у средњим школама у Србији утврђени проблеми у примени превентивних и интервентних мера, постојећи модел има потенцијал за делотворно управљање ризиком вршњачког насиља. С тим у вези и међу запосленима у школама превладава оптимизам. Чињеница да међу школама постоје значајне разлике у степену распрострањености вршњачког насиља указује да је постојећи модел делотворан када се доследно примењује у свим аспектима. Већина идентификованих карактеристика школа са вишим степеном распрострањености вршњачког насиља односи се управо на постојање разлике у примени прописаних мера третмана. Сходно томе, може се претпоставити да би школе са вишим ризиком могле тај ризик да смање када би примењивале мере третмана у оном обиму који примењују школе са нижим ризиком. То се, пре свега, односи на два аспекта у којима су утврђене најзначајније разлике између школа, а то су оспособљавање наставника и укључивање активности друштвено-корисног и хуманитарног рада у примену васпитно-дисциплинских мера. С друге стране, у циљу унапређења укупне делотворности модела неопходно је пронаћи решења за проблеме који су заједнички за школе из обе групе. Разматрање могућих праваца измене модела у сваком од аспеката у којима су уочени проблеми, као и предлагање конкретних решења, значајно би превазишли оквире и домете овог рада. Имајући у виду да би измене у појединим аспектима укључивале комбинацију више економских, политичко-правних и технолошких фактора окружења школе, разматрање измена у циљу проналажења делотворних решења би захтевало ангажовање стручњака из више дисциплина, као и комбиновање академског и стручног знања са искуствима из добре праксе.

Ипак, у оквирима и донетима овог рада, имајући у виду постојећи фонд знања о вршњачком насиљу, као и резултате овог истраживања, могуће је изнети становиште да би деловање у циљу измена у моделу требало да буде фокусирано на наставнике. С једне стране, наставници су носиоци остваривања свих облика образовно-васпитног рада. Њихова знања, вештине и уверења су кључни за остваривање, како когнитивно-академских и економских циљева, тако и афективно-партикуларистичких и друштвених циљева школе. Другим речима, улога наставника је кључна не само у процесу преноса знања из одређених предмета, већ у целокупном процесу социјализације ученика. С друге стране, наставник је прва и најважнија инстанца у суочавању са проблемом вршњачког насиља. Вршњачко насиље се најчешће дешава на местима где нема надзора наставника, а његова распрострањеност се смањује када се надзор наставника појача. Наставници су она категорија запослених у школи која носи главни терет интервенције у циљу заустављања насиља, и која представља прву

адресу на коју се ученици обраћају за помоћ. Са последицама вршњачког насиља највише се суочавају управо наставници, а успех у примени стратегија за превенцију и сузбијање вршњачког насиља, било да су оне универзалне, селектоване или индиковане, није могућ без преданог ангажовања наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Бранковић, Д., & Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. У К. Шпијуновић (ур.), *Настава и учење – стање и проблеми* (стр. 39-50). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Ђурић, С. (2007). Стратегије за идентификовање, превенцију и сузбијање безбедносних ризика у школама. У: С. Ђурић (Ур.), *Безбедносни ризици у школама: модели откривања и реаговања* (стр. 13-29). Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.
- Ђурић, С. (2013). *Истраживање безбедности: квалитативни приступ*. Београд: Факултет безбедности.
- Ђурић, С., & Поповић-Ћитић, Б. (2007). *Безбедна школа*. Београд: Факултет безбедности.
- Закон о основама система образовања и васпитања [ЗСОСОВ]*. Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017, бр. 27/2018 - др. закони и 10/2019.
- Закон о средњем образовању и васпитању [ЗСОВ]*. Службени гласник Републике Србије, бр. 55/2013, 101/2017 и 27/2018 - др. закони.
- Ивановић, С. (2003). Управљање ризиком и осигурање. *Индустрија*, 1(2) Београд: Економски институт.
- Илић, М. (2013). Социометријска истраживања у педагогији. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(1), 24-41.
- Јовановић, П. (2007). *Управљање пројектом*. Београд: Факултет организационих наука.
- Калезић-Вигњевић, А. (2011). Улога образовно-васпитног система у заштити детета од злостављања и занемаривања. У: В. Ишпановић-Радојковић (Ур.), *Заштита детета од злостављања и занемаривања: Примена Општег протокола* (стр. 175-181). Београд: Центар за права детета.
- Кекић, Д., Милашиновић, С., & Млађан, Д. (2012). Примена концепта редукције безбедносних ризика у образовним институцијама. У: Б. Поповић-Ћитић, С. Ђурић, Ж. Кешетовић (Ур.), *Безбедносни ризици образовно-васпитним установама* (стр. 105-123). Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.
- Кековић, З., Милошевић, М., & Путник, Н. (2012). Проблеми идентификације и класификације безбедносних ризика у школама. У: Б. Поповић-Ћитић, С. Ђурић, Ж. Кешетовић (Ур.), *Безбедносни ризици образовно-васпитним установама* (стр. 51-68). Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.
- Кешетовић, Ж. (2012). Кризне ситуације и управљање ризиком у образовно-васпитним установама. У: Б. Поповић-Ћитић, С. Ђурић, Ж. Кешетовић (Ур.), *Безбедносни ризици образовно-васпитним установама* (стр. 31-50). Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2003). Поштовање другог: предуслов за успостављање и развој дечјих пријатељстава У: Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (ур.), *Уважавање различитости и образовање* (стр. 71-77). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Липовац, М. (2012). Теоријски оквири за анализу и превенцију социо-психолошких ризика у образовно-васпитним установама. У: Б. Поповић-Ћитић, С. Ђурић, Ж. Кешетовић (Ур.),

Безбедносни ризици образовно-васпитним установама (стр. 69-84). Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.

Министарство просвете Републике Србије [МПРС]. (2007). *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*.

Министарство просвете Републике Србије [МПРС]. (2009). *Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*.

Министарство просвете и технолошког развоја Републике Србије [МПТРРС]. (2014). *Упутство о заштити и безбедности деце и ученика*.

Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију.

Попадић, Д., Плут, Д., & Павловић, З. (2014). *Насиље у школама Србије: анализа стања од 2006. године до 2013. године*. Београд: Институт за психологију.

Поповић-Ћитић, Б., Ђурић, С., & Липовац, М. (2012). Управљање безбедносним ризицима у образовно-васпитним установама. У: Б. Поповић-Ћитић, С. Ђурић, Ж. Кешетовић (Ур.), *Безбедносни ризици образовно-васпитним установама* (стр. 11-29). Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.

Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање [Правилник, 2010]. Службени гласник Републике Србије, бр. 30/2010, стр. 179-183.

Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање [Правилник, 2019]. Службени гласник Републике Србије, бр. 46/2019, стр. 69-73.

Путник, Н. (2009). *Сајбер простор и безбедносни изазови*. Београд: Факултет безбедности.

Спасић, Д., & Кекић, Д. (2012). Безбедност у школама и ангажовање школских полицајаца. У: Б. Кордић, А. Ковачевић, Б. Бановић (Ур.), *Реаговање на безбедносне ризике у образовно-васпитним установама* (стр. 181-196). Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.

Трнавац, Н. (2004). *Азбучник и типологија познатих школских институција*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Ћирић, Ј. (2011). Поглед кроз туђе двориште кроз поломљен прозор. *Страни правни живот*, 1, 11-28.

Хебиб, Е. (2009). *Школа као систем*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Adelman, H., & Taylor, L. (2007). *Fostering School, Family and Community Involment: Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities*. Washington, DC: The Hamilton Fish Institute on School and Community Violence & Northwest Regional Educational Laboratory.

Andersen, T. J., & Schröder, P.W. (2010). *Strategic Risk Management Practice: How to Deal Effectively with Major Corporate Exposures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Astley, G., & Van de Ven, A. H. (1983). Central Perspectives and Debates in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, 28, 245-273.

Atkinson, A.J. (2002). *Fostering School-Law Enforcement*. USA: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Austega Pty Ltd (2017). *Risk and Crisis Management for Schools*. Преузето 20, јуна 2019, са <http://austega.com/files/ed2020/Risk%20and%20Crisis%20Management%20for%20Schools.pdf>.
- Bakker, J., & Bosman, A. 2003. Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 5-14.
- Baldry, C. A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse Neglect*, 27(7), 713-732.
- Ballantine, J.H., Hammack, F.M., & Stuber, J. (2017). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. New York and London: Routledge.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.
- 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.
- Bernstein, P. L. (1998). *Against the Gods, the Remarkable Story of Risk*. USA: John Wiley & Sons.
- Björkqvist, K., & Jansson, V. (2003). Tackling violence in schools: A report from Finland. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 187-199). London: Routledge.
- Black, S. (2008). Zero Tolerance Policies Are Unfair. In P. Daniels (Ed.), *Zero Tolerance Policies in Schools* (pp. 47-55). Michigan: Greenhaven Press.
- Boswell, M. A. (2016). *School Level Predictors of Bullying Among High School Students*. (Doctoral Dissertation). Lexington: College of Education at the University of Kentucky.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Boutros, T., & Purdie, T. (2014). *The Process Improvement Handbook: A Blueprint for Managing Change and Increasing Organizational Performance*. New York: McGraw-Hill Education.
- Boswell, M.A. (2016). *School Level Predictors of Bullying Among High School Students* (PhD thesis). University of Kentucky.
- Bovaird, J. (2010). Scales and Surveys Some Problems with Measuring Bullying Behavior. In S. R. Jimerson, S.M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying schools: An international perspective* (pp. 277-293). New York, NY: Routledge.
- Bowser, J., Larson, J.D., Bellmore, A., Olson, C., & Resnik, F. (2018). Bullying Victimization Type and Feeling Unsafe in Middle School. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 1-7.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, J.K., Trone, J., Fratello, J., & Kapur, T.D. (2013). *A Generation Later: What We've Learned about Zero Tolerance in Schools*. New York: Institute of Justice.
- Burger, C., Strohmeier, D., & Sproeber, N., & Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use,

- moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Campbell, S. (2005). Determining overall risk. *Journal of Risk Research*, 8(7-8), 569-581.
- Carhill-Poza, A. (2017). "If you don't find a friend in here, it's gonna be hard for you": structuring bilingual peer support for language learning in urban high schools. *Linguistics and Education*, 37, 63-72.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013) Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2009). *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Chadwick, S. (2014). *Impacts of Cyberbullying Building Social and Emotional Resilience in Schools*. New York: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 347-362). New York, NY: Routledge.
- Cook, C.R., Coco, S., Zhang, Y., Duong, M.T., Renshaw, T.L., & Frank, S. (2018). Cultivating Positive Teacher-Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) Method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243.
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. In S. R. Jimerson, S.M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying schools: An international perspective* (pp. 265-276). New York, NY: Routledge /Taylor & Francis Group.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer Victimization and Authoritative School Climate: A Multilevel Approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186-1201.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348.
- Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: listen to the children. *Children & Society*, 25(4), 287-292.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools: A Whole-School Approach to Best Practice*. London: SAGE Publications.
- Craig, W.M., Pepler, D.J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Crockford, N. (1982). The Bibliography and History of Risk Management: Some Preliminary Observations. *The Geneva Papers on Risk and Insurance*, 7(23), 169-179.
- Cronbach, L.J. (1977). *Educational psychology*. New York, San Diego, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Crothers, L.M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82(4), 496-503.
- Cuellar, M. J. (2016). School Safety Strategies and Their Effects on the Occurrence of School-Based Violence in U.S. High Schools: An Exploratory Study. *Journal of School Violence*, 17(1), 28-45.

- Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perceptions of the school environment by bullies, victims, and bully/victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Cusick, P.A., Martin, W., & Palonsky, S. (1976). Organizational Structure and Student Behaviour in Secondary School. *Journal of Curriculum Studies*, 8(1), 3-4.
- Daft, R.L. (2010). *Organization Theory and Design, Tenth Edition*. Mason, OH, USA: South-Western Cengage Learning.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Student Achievement: A Framework for School Improvement*. VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dean, J. (1993). *Managing the Secondary School*. London: Routledge.
- Deloach, J. (2000). *Enterprise-wide Risk Management: Strategies for linking risk and opportunity*. FT: Prentice Hall.
- Dennis, N. (1997). Editor's Introduction. In N. Dennis (Ed.), *Zero Tolerance: Policing a Free Society* (pp. 1-29). London: The IEA Health and Welfare Unit.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- DeVoe, J. F., Kaffenberger, S., & Chandler, K. (2005). *Results from the 2001 school crime supplement to the National Crime Victimization Survey: Statistical analysis report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Dionne, G. (2013). Risk management: History, definition and critique. *Risk Management and Insurance Review*, 16(2), 147-166.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G.S., & Price, J. M. (1990). Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Development*, 61(5), 1289-1309.
- Dotson, R.G. (2016). Shifting focus of school safety. *District Administration*, 52(5), 78-80.
- Douglas W.H. (2009). *The Failure of Risk Management: Why It's Broken and How to Fix It*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Dowd, K. (2008). *Measuring Market Risk*. New York: John Wiley & Sons.
- Drennan, L. T., & McConnell, A. (2007). *Risk and Crisis Management in the Public Sector*. New York: Routledge.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student-teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Dumas, M., La Rosa, M., Mendling, J., & Reijers, H. (2013). *Fundamentals of Business Process Management*. Berlin: Springer-Verlag.
- Dweyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning-timely response: A guide to safe schools*. Washington, DC: US. Department of Education.
- Dwyer, K., & Osher, D. (2000). *Safeguarding Our Children: An Action Guide*. Washington, DC: U.S. Departments of Education and Justice, American Institutes for Research.
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D., & Perry C. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal School Health*, 73(8), 311-316.

- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior, 12*(4), 459-469.
- Elledge, L.C., Willifor, A., Boulton, A.J., DePaolis, K. J., Little, D.T., & Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children's Provictim Attitudes and Teachers' Ability to Intervene. *Youth Adolescence, 42*, 698-710.
- Esbensen, F.A., & Carson, D. C. (2009). Consequences of Being Bullied: Results from a Longitudinal Assessment of Bullying Victimization in a Multisite Sample of American Students. *Youth & Society, 41*(2), 209-233.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learning and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice, 17*, 381-458.
- Feldman, M.A. (2011). *Cyber-Bullying in High School: Associated Individual and Contextual Factors of Involvement* (PhD thesis). University of South Florida.
- Felix, E.D., Sharkey, J.D., Green, J.G., Furlong, M.J., & Tanigawa, D. (2011). Getting Precise and Pragmatic About the Assessment of Bullying: The Development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive behavior, 37*, 234-247.
- Fellegi, B. (2004): *Which school related factors are associated with delinquency? Can bullying and delinquency be prevented in school programmes?* Прейзето 9. августа 2019, ca http://www.fellegi.hu/files/Essays/Essay_Psych_4.pdf
- Ferris, J.S., & West, E.G. (2004). Economies of scale, school violence and the optimal size of schools. *Applied Economics, 36*(15), 1677-1684.
- Field, M. E. (2007). *Bully blocking: Six secrets to help children deal with teasing and bullying*. UK, London, USA, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(6), 634-644.
- Frame, D. J. (2003). *Managing risk in organizations: A guide for managers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*(1), 22-26.
- Frumkin, H., Geller, R., & Rubin, L. (2006). *Safe and Healthy School Environments*. Oxford: Oxford University Press.
- Furlong, M., Felix, E. D., Sharkey, J.D., & Larson, J. (2005). Preventing school violence: A Plan for safe and engaging schools. *Principal Leadership, 6*(1), 11-15.
- Garcia C. (2003). School safety technology in America: current use and perceived effectiveness. *Criminal Justice Policy Review, 14*(1), 30-54.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 97-110.
- Graham, J.D., & Weiner, J.B. (1995). *Risk versus risk: Tradeoffs in protecting health and the environment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Green, M. W. (1999). *The Appropriate and Effective Use of Security Technologies in U.S. Schools: A Guide for Schools and Law Enforcement Agencies*. USA: National Institute of Justice.
- Green, P.E.J. (2015). *Enterprise Risk Management: A Common Framework for the Entire Organization*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gruenert, S. (2008). School climate and school culture-They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56-59.
- Hanish, D. L., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, A. R., Lynn M. 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.
- Harrington, S., & Niehaus, G. (2004). *Risk Management and Insurance*. New York: McGraw Hill Irwin.
- Harris, M. J. (2009). Taking bullying and rejection (inter)personally: Benefits of a social psychological approach to peer victimization. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, & peer victimization* (pp. 3-23). New York, NY: Springer.
- Hartup, W.W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Havighurst, R. J., Smith, F. L., & Wilder, D. E. (1971). Major Goals of City High Schools. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 55(351), 23-30.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- Helfat, C.E., & Peteraf, M.A. (2003). The Dynamic Resource-based View: Capability Lifecycles. *Strategic Management Journal*, 24(10), 997-1010.
- Henry, L. A., Castek, J., O'Byrne, W. I., & Zawilinski, L. (2012). Using peer collaboration to support online reading, writing, and communication: an empowerment model for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 28(3), 279-306.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Hinkle, J. C. (2013). The relationship between disorder, perceived risk, and collective efficacy: a look into the indirect pathways of the broken windows thesis. *Criminal Justice Studies: A Critical Journal of Crime, Law and Society*, 26(4), 408-432.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Holt, M. K., Raczynskib, K., Frey, K. S., Hymel, S., & Limber, S. P. (2013). School and community-based approaches for preventing bullying. *Journal of School Violence*, 12(3), 238-252.
- Holt, M., Keyes, M., & Koenig, B. (2011). Teachers' attitudes toward bullying. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd edition) (pp. 119-131). NY: Routledge.
- Holt, M.K., & Keyes, M.A. (2004). 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. 121-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hopkin, P. (2002). *Holistic Risk Management in Practice*. London: Witherby.
- Hopkin, P. (2010). *Fundamentals of risk management: Understanding, evaluating and implementing effective risk management*. London: Kogan Page Publishers.

- Houlston, C., Smith, P. K., & Jessel, J. (2009). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. *Educational Psychology, 29*(3), 325-344.
- Hoy, W.K., & Sweetland, S.R. (2000). School Bureaucracies That Work: Enabling, Not Coercive. *Journal of School Leadership, 10*(6), 525-541.
- Huddleston, L.B., Varjas, K., Meyers, J., & Cadenhead, C. (2011). A Case Study with an Identified Bully: Policy and Practice Implications. *Western Journal of Emergency Medicine, 12*(3), 316-323.
- Hudson, M. (1999). Managing Security Risks in Schools: A Practitioner's View. *Risk Management, 1*(3), 25-35.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., & Molcho, M. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Institute for Risk Management [IRM]. (2002). *A Risk Management Standard*. Презент 4. августа 2018, ca https://www.theirm.org/media/886059/ARMS_2002_IRM.pdf
- International Organization for Standardization [ISO]. (2009). *ISO 31000: Risk management – Principles and guidelines*. Geneva: ISO copyright office.
- Jackson, A. (2002). Police-school resource officers and students perception of the police and offending. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 25*(3), 631-650.
- Jenkins, M. (2013). *Preventing and Managing Workplace Bullying and Harassment: A Risk Management Approach*. Australia: Australian Academic Press.
- Jeong, S., Kwak, D., Moon, B., & Miguel, C. (2013). Predicting School Bullying Victimization: Focusing on Individual and School Environmental/Security Factors. *Journal of Criminology, 2013*, 1-13.
- Joiner, W. (2009). Zero Tolerance Policies Harm Students. In P. Daniels (Ed.), *Zero Tolerance Policies in Schools* (pp. 65-77). Michigan: Greenhaven Press.
- Jones, G. R. (2004). *Organizational Theory, Design and Change - 4th edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kelling, G.L., & Wilson, J.Q. (1982). Broken windows: The Police and Neighborhood Safety. *Atlantic Monthly, 249*(3), 29-38.
- Kelly, K. (2010). *The characteristics and degree of traditional bullying and cyberbullying in the schools* (Master thesis). California State University.
- Klein, J., & Cornell, D. (2010). Is the Link Between Large High Schools and Student Victimization an Illusion? *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 933-946.
- Kloman, H.F. (1992). Rethinking Risk Management. *Risk Management Studies, 17*(64), 299-313.
- Knight, F.H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. New York: The Riverside Press.
- Kokkinos, C.M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*(6), 520-533.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 22-30.

- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. NY: Wiley-Blackwell.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 781-801.
- Lam, J., (2003). *Enterprise Risk Management, From Incentives to Controls*. USA: John Wiley & Sons.
- Landoll, D. (2011). *The Security Risk Assessment Handbook: A Complete Guide for Performing Security Risk Assessments, Second Edition*. Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Lavell, M. (1982). Secondary School Organization: Bureaucracy or Community? *School Organisation*, 2(1), 21-29.
- Lee, C.H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664-1693.
- Lee, T., & Cornell, D. (2009). Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Journal of School Violence*, 9(1), 56-73.
- Leff, S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28(3), 505-517.
- Lessne, D., & Yanez, C. (2016). *Student Reports of Bullying: Results From the 2015 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Levy, N., Gasser, U., Cortesi, S., & Crowley, N. (2012). *Bullying in the Networked Era: A Literature Review*. Cambridge: The Berkman Klein Center for Internet & Society at Harvard University.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School psychology international*, 27(2), 157-170.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.
- Lunenburg, F.C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1), 1-5.
- Ma, L., Phelps E., Lerner, V. J., & Lerner, M. R. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of applied developmental psychology*, 30(5), 628-644.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, L. D. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies, *Research papers in education*, 16(3), 247-270.
- Massen, G. H., Boxtel, H. W. & Goossens, F. A. (2005). Reliability of Nominations and Two-Dimensional Rating Scale Methods for Sociometric Status Determination. *Applied Developmental Psychology*, 26(1), 51-68.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2011). *Designing Qualitative Research, fifth edition*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Marshall, J. (1999). *Zero tolerance policing*. Australia: South Australia Office of Crime Statistics and Research.

- Martin, A.J., & Collie, R.J. (2019). Teacher-Student Relationship and Students' Engagement in High School: Does the Number of Negative and Positive Relationships with Teachers Matter? *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 861-876.
- Mavroskufis, D. K. (2013). Okruženje za učenje. U W.L. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje* (str. 51-70). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Mayer, M.J., & Furlong, M.J. (2010). How safe are our schools? *Educational Leadership*, *39*(1), 16-27.
- Mazarr, M. (2016). *Rethinking Risk in National Security*. New York: Palgrave Macmillan.
- McAdams, D. R. (2006). *What school boards can do: reform governance for urban schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of emotional and behavioral disorders*, *11*(3), 179-187.
- Mehr, R.I., & Hedges B.A. (1963). *Risk Management in the Business Enterprise*. Illinois: Irwin, Homewood.
- Merna, T., & Al-Thani, F.F. (2005). *Corporate Risk Management: An Organisational Perspective*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 26-42.
- Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a Social Experience: Social Factors, Prevention and Intervention*. England: Ashgate.
- Migliaccio, T., Raskauskas, J., & Schmidlein, M. (2017). Mapping the landscapes of bullying. *Learning Environments Research*, *20*, 1-18.
- Migliore, E.T. (2003). Eliminate Bullying in Your Classroom. *Intervention in School and Clinic*, *38*(3), 172-176.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5s: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management Science*, *26*(3), 322-341.
- Mishna, F., & Alaggia, R. (2005). Weighing the Risks: A Child's Decision to Disclose Peer Victimization. *Children and Schools*, *27*(4), 217-226.
- Morse, L.L., & Allensworth, D. (2015). Placing Students at the Center: The Whole School, Whole Community, Whole Child Model. *Journal of School Health*, *85*(11), 785-794.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, S., & Scheidt, S. (2001). Bully behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*(16), 2094-2100.
- National School Climate Center [NSCC]. (2020). The 14 Dimensions of School Climate Measured by the CSC. Презенто 6. јануара 2020, са <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/08/CSCI-14-Dimensions-Chart.pdf>
- New Jersey Department of Education [NJDE]. (2014). *Keeping Our Kids Safe, Healthy & In School: Summary of New Jersey School Climate Survey Domain Scale Validation New Jersey Department of Education*. Презенто 16. јула 2019, са http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS_FactSheet.pdf
- O'Connell, P., Sedigdeilami, F., Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C. and Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and*

middle school children. Постер представљен на: Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.

- 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, A.M., & Minton, J. S. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive behavior, 31*(6), 609-622.
- Olweus, D. (1978). *Bullies and whipping boy*. Washington and London: Halsted Press.
- Olweus, D. (1991). *Mobbning i skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*(6), 12-17.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Šta znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Olweus, D. (2007). *Olweus bullying prevention program: Olweus Bullying Questionnaire*. USA: Hazelden.
- Olweus, D. (2012). Invited expert discussion paper Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 1-19.
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124-134.
- Ondrej, J., Čudanov, M., Jevtić, M., & Krivokapić, J. (2017). *Projektovanje organizacije*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
- One Source Security and Automation [OSSA]. (1994). *School Security Checklist and Risk Assessment*. Презето 22. септембра 2019, са <http://www.onesourcesecurity.com/info/SchoolSurvey4.pdf>
- Osher, D., & Keenan, S. (2002). *Instituting school-based links mental health and social services agencies*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- 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, 78*(4), 1-16.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1*(2), 33-41.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and Synthesis of the Research. In J. Patchin & S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives* (pp. 13-36). New York: Routledge.
- 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, A. D. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist, 37*(3), 151-163.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 360-366.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*(1), 142-163.

- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.
- Penrose, E. (2009). *The Theory of the Growth of the Firm-fourth edition*. Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Peterson, K. D. (2002). Enhancing school culture: Reculturing schools. *Journal of Staff Development, 23*(3), 1-4.
- Petković, M., Janičijević, N., Milikić, B.B., & Mirić, A.A. (2014). *Organizacija-jedanaesto izdanje*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Pojasek, R. (2017). *Organizational Risk Management and Sustainability: A Practical Step-by-Step Guide*. Florida: Taylor & Francis Group.
- Pollard, C. (1998). Zero Tolerance: Short-term Fix, Long-term Liability? In N. Dennis (Ed.), *Zero Tolerance: Policing a Free Society* (pp. 44-62). London: The IEA Health and Welfare Unit.
- Popović-Ćitić, B., & Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevenција prestupništva dece i mladih*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta, Pedagoško društvo Srbije.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A.J. Suldo, S., & Daley, C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in Serbia, 45*(4), 291-301.
- Presthus, R.V. (1960). Authority in Organizations. *Public Administration Review, 20*(2), 86-91.
- Prout, A. (2002). Researching Children like Social Actors: an Introduction to the Children 5-16 Programme. *Children and Society, 16*(2), 67-76.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying - Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) [Recommendation 2006/962/EC]*. Official Journal, L 394, 30.12.2006, pp. 10-18.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children, *Irish Journal of Psychology, 18*(2), 202-220.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*(1), 57-68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583-590.
- 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?* Camberwell Victoria, Australia: ACER Press.
- Rigby, K., & Johnson B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education, 23*(2), 10-16.
- Robers, S., Kemp, J., Rathbun, A., Morgan, R., & Snyder, T. (2014). *Indicators of school crime and safety (NCES 2014-042/NCJ 243299)*. Иреузето 10. октобра 2019, са <http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/crimeindicators2014/>
- Roland, E., & Galloway, D. (2014). Professional Cultures in Schools With High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 15*(3-4), 241-260.

- Rosiak, J. (2009). Developing Safe Schools Partnerships with Law Enforcement. *Forum on Public Policy Online*, 2009(1), 1-18.
- Rukavina, K. (1994). Karakteristike neprofitnih i neprofitabilnih organizacija u odnosu na profitne i profitabilne organizacije. *Ekonomski Vjesnik*, 1(7), 85-90.
- Rukavina, M. (2017). Tranzicija adolescenata u srednju školu i studij. *Školski vjesnik:časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(1), 107-122.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gender pathways in school burnout among adolescents. *Journal Adolescents*, 35(4), 929-939.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- 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*, 22(1), 1-15.
- Samuelson. P. A., & Nordhaus. W.D. (1998). *Economics*. New York: McGraw-Hill.
- Scheffer, M. W. (1987) *Policing from the schoolhouse: police-school liaison and resource officer programs: a case study*. Springfield: C. C. Thomas
- Schwartz, D., Farver, J.M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 112-125.
- Shaw, M. (2004). *Police, Schools and Crime Prevention: A preliminary review of current practices*. Montreal: International Centre for the Prevention of Crime.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and Victimization Among Children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33-51.
- Skiba, R., & Knesting, K (2001). Zero tolerance, Zero evidence: An Analysis of School Disciplinary Practise. *New Directions for Youth Development*, 92, 17-43.
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behaviour*, 22(1), 1-15.
- Small, P., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 69-101.
- 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 Publications.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in Different Dontexts. In C.P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in Schools: Thirty years of research* (pp. 36-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P.K, Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smokowski, P.R., Cotter, K.L., Robertson, C., & Guo, S. (2013). Demographic, Psychological, and School Environment Correlates of Bullying Victimization and School Hassles in Rural Youth. *Journal of Criminology*, 2013(6), 1-13.
- Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Spikin, I.C. (2013). Risk Management theory: The Integrated Perspective and Its Application In The Public Sector. *Estado, Gobierno, Gestión Pública*, 21, 89-126.
- Stader, D. L. (2009). Zero Tolerance Policies Can Be Made Fair. In P. Daniels (Ed.), *Zero Tolerance Policies in Schools* (pp.55-65). Michigan: Greenhaven Press.
- Steinberg, R. M. (2011). *Governance, Risk Management, and Compliance: It Can't Happen to Us-- Avoiding Corporate Disaster While Driving Success*. USA: John Wiley & Sons.
- Sulkowski, M. L., & Simmons, J. (2017). The protective role of teacher-student relationships against peer victimization and psychosocial distress, 55(2), 137-150.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Swearer, S. M. (2011). Risk Factors for and Outcomes of Bullying and Victimization. Презето 20. јуна 2019. године са <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=edpsychpapers>.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 219-232.
- Talbot, J., & Jakeman, M. (2009). *Security Risk Management: Body of Knowledge*. New Jersey: Wiley.
- Taylor, E. (2011). Awareness, understanding and experiences of CCTV amongst teachers and pupils in three UK schools. *Information Polity*, 16(4), 303-318.
- Taylor, E. (2013). *Surveillance Schools: Security, Discipline and Control in Contemporary Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Teece, D.J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Telem, M. (1996). Mis Implementation in Schools: A Systems Socio-Technical Framework.. *Computers Education*, 27(2), 85-93.
- Thomas, H.J., Connor, J. P., Baguley, C.M., & Scott, J.G. (2017). Two Sides to the Story: Adolescent and Parent Views on Harmful Intention in Defining School Bullying. *Aggressive Behavior*, 43(4), 352-363.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. London and New York: Routledge Falmer.
- Time, V., & Payne, B. (2008). School violence prevention measures: School officials' attitudes about various strategies. *Journal of Criminal Justice*, 36(4), 301-306.
- Trasca, I. (2014). Elements of School Organization Management. *Euromentor Journal*, 5(2), 52-64.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24.
- Turkkahraman, M. (2015). Education, Teaching and School as A Social Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 381-387.
- Tyler, W. (1973). The organizational structure of secondary school. *Educational Review*, 25(3), 223-236.
- Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., & Synnott, J. (2019). Peer Support at Schools: the Buddy Approach as a Prevention and Intervention Strategy for School Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(2), 111-123.
- U.S. Department of Defence [USDD]. (2000). *Standard Practice for System Safety: MIL-STD-882D*, Препузето 16. јула 2019, са <https://www.system-safety.org/Documents/MIL-STD-882D.pdf>
- U.S. Department of Homeland Security [USDHS]. (2013). *K-12 School Security Checklist*. Препузето 22. августа 2019, са <https://www.illinois.gov/ready/SiteCollectionDocuments/K-12SchoolSecurityPracticesChecklist.pdf>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). Places to Avoid: Population-Based Study of Student Reports of Unsafe and High Bullying Areas at School. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40-54.
- Van Baalen, P., & Karsten, L. (2012). The evolution of management as an interdisciplinary field. *Journal of Management History*, 18(2), 219-237.
- Van Staveren, M. (2009). *Risk Innovation and Change*. The Netherlands: Ipskamp Drukkers.
- VanZooeren, S., & Weisz, A.N. (2017). Teachers' Perceived Likelihood of Intervening in Bullying Situations: Individual Characteristics and Institutional Environments. *Journal of School Violence*, 17(2), 258-269.
- Vaughan, E.J., & Vaughan, T. M. (2013). *Fundamental of Risk and Insurance*. New York: Wiley.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- 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*, 78(6), 1843-1854.

- Volokh, A., & Snell, L. (1998). *School violence prevention: Strategies to keep schools safe* (Policy Study No. 234). Los Angeles, CA: Reason Foundation.
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An Increasing Challenge for Schools. *School Psychology International*, 33(5), 467-476.
- Walker H.M., & Gresham F.M. (1997). Making Schools Safer and Violence Free. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 199-204.
- 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
- Warren, M. R. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-172.
- White, J. (2014). *Security Risk Assessment: Managing Physical and Operational Security*. Oxford: Butterworth-Heinemann, Elsevier.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Education Research*, 35(1), 3-25.
- Whitted, K.S., & Dupper, D.R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children & School*, 27(3), 167-175.
- Willard, N. (2007). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Прейзето 12. августа 2019, ca <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx>
- Williams, A. & Hems, M.H. (1964). *Risk Management and Insurance*. New York: McGraw Hill.
- Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Williams, S. G., Scheider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's Perceptions of School Safety: It Is Not Just About Being Bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319-330.
- Willis, H.H. (2007). Guiding resource allocations based on terrorism risk. *Risk Analysis*, 27(3), 597-606.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schultz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673-696.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, 42(2), 135-155.
- Wright, M.F. (2014). School and Peer Contexts of Bullying. In P. Triggis (Ed.), *Handbook on Bullying* (pp. 161-175). NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Ybarra, M.L., & Kimberly, M. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Ybarra, M.L., Diener-West, M., & Leaf, P.J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 42-50.

- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*(1), 37-45.
- Young, D.W., & Anthony, R. N. (1988). *Management Control in Nonprofit Organizations*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J.M., & Ubbes, V.A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139-152.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Упитник за ученике средњих школа о вршњачком насиљу

Пред тобом се налази упитник који је део научног истраживања о вршњачком насиљу и безбедности школе.

Упитник је **потпуно анониман**, а одговори ће бити коришћени искључиво у сврху научног истраживања.

Молимо те да искрено одговориш на сва питања да бисмо добили што потпуније и прецизније податке.

На питања одговораш заокруживањем само једног броја испред одговора. Код појединих питања је могуће дати више одговора, што је посебно наглашено у загради.

У овом упитнику нема тачних и погрешних одговора.

Када у овом упитнику кажемо **вршњачко насиље**, мислимо на све оне случајеве када јачи ученик слабијем ученику намерно наноси физичке повреде или бол, угрожава физичко или ментално здравље, изазива осећање страха или понижености, или проузрокује губитак или оштећење личних ствари, и такве поступке често понавља, уживо или преко интернета.

Када у овом упитнику кажемо ученик/ученици, мислимо на ученике оба пола.

Колико често си током претходне школске године био/ла изложен/а датим понашањима? Заокружи један број од 1 до 4, при чему бројеви имају следеће значење: 1= никада; 2= једном или двапут; 3= више пута; 4= скоро свакодневно.

1.	Неко од ученика из школе ми је намерно ударао чврге, штисао ме, гребао или уједао.	1	2	3	4
2.	Неко од ученика из школе ме је исмевао.	1	2	3	4
3.	Неко од ученика из школе ме је намерно шутнуо или саплео.	1	2	3	4
4.	Неко од ученика из школе ме је вређао и називао увредљивим именима.	1	2	3	4
5.	Неко од ученика из школе ми је намерно испрљао личне ствари.	1	2	3	4
6.	Неко од ученика из школе је ширио неистине о мени.	1	2	3	4
7.	Неко од ученика из школе је наговарао друге ученике да се не друже са мном.	1	2	3	4
8.	Неко од ученика из школе ме је ошамарио или ударио.	1	2	3	4
9.	Неко од ученика из школе ме је чупао за уши и косу.	1	2	3	4
10.	Неко од ученика из школе ме је зивкао или више пута слао увредљиве и провокативне поруке смс-ом, <i>Viber</i> -ом, <i>Whats app</i> -ом,	1	2	3	4

	путем друштвених мрежа и слично.				
11.	Неко од ученика из школе ми је украо или намерно оштетио личне ствари.	1	2	3	4
12.	Неко од ученика из школе ми је претио.	1	2	3	4
13.	Неко од ученика из школе је покушао да ме дави.	1	2	3	4
14.	Неко од ученика школе ме је присиљавао да урадим нешто што нисам желео/ла.	1	2	3	4
15.	Неко од ученика из школе ме је наводио на употребу цигарета, алкохола, марихуане и сличних дрога.	1	2	3	4
16.	Неко од ученика из школе је другим ученицима електронским путем слао увредљиве или неистините информације о мени.	1	2	3	4
17.	Неко од ученика из школе је креирао групу на <i>Viber-у</i> , <i>Whats app-у</i> , <i>Facebook-у</i> или другим друштвеним мрежама у којој је позивао друге ученике да износе негативне коментаре о мени и да ме омаловажавају.	1	2	3	4
18.	Неко од ученика из школе ме је напао користећи пиштољ или неко друго ватрено оружје.	1	2	3	4
19.	Неко од ученика из школе ме је сликао или снимао против моје воље, а затим је те слике или снимке постављао на интернет.	1	2	3	4
20.	Неко од ученика из школе је снимао док ме неко физички нападао, а затим је тај снимак прослеђивао другима или поставио на интернет.	1	2	3	4
21.	Неко од ученика из школе ме је напао користећи нож, палицу или неко друго хладно оружје.	1	2	3	4

22. Из ког разреда је ученик/ученици који се насилно понаша према теби?

(можеш да заокружиш један или више понуђених одговора)

- 1) Из мог разреда
- 2) Из вишег разреда
- 3) Из нижег разреда
- 4) Нико се није насилно понашао према мени током претходне школске године

23. Да ли се према теби насилно понашао ученик мушког или женског пола?

(можеш да заокружиш један или више понуђених одговора)

- 1) Женског пола
- 2) Мушког пола
- 3) Нико се није насилно понашао према мени током претходне школске године

24. Колико је било ученика који су се према теби понашали насилно?

- 1) 1 ученик
- 2) Група од 2-3 ученика

- 3) Група од 4-9 ученика
- 4) Група која обухвата 10 и више ученика
- 5) Нико се није насилно понашао према мени током претходне школске године

25. На којим местима у школи си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?

- 1) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу
- 2) У ходнику/ на степеништу
- 3) У школском дворишту
- 4) У учионици – наставник присутан
- 5) У учионици – наставник одсутан
- 6) У физкултурној сали или свлачионици
- 7) У тоалету
- 8) На путу до школе и из школе
- 9) На неком другом месту у школи (допуни где)_____

26. У које време си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?

- 1) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу
- 2) За време одмора
- 3) Пре почетка наставе
- 4) Током наставе
- 5) Након наставе
- 6) У неко друго време (наведи које)_____

27. Како си најчешће реаговао/ла уколико си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?

- 1) Избегавао/ла сам насилника
- 2) Вратио/ла сам истом мером
- 3) Вратио/ла сам му истом мером уз помоћ других
- 4) Одвратио/ла сам насилника разговором и шалама
- 5) Тражио/ла сам заштиту одраслих
- 6) Тражио/ла сам заштиту вршњака
- 7) Трпео/ла сам насиље и нисам ништа учинио/ла
- 8) Трпео/ла сам насиље и крио/ла сам од других
- 9) Чинио/ла сам разне услуге насилнику да би насиље престало
- 10) Радио/ла сам нешто друго, (допуни шта)_____
- 11) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу

28. Уколико си био/ла изложен/а вршњачком насиљу, да ли си се некоме обратио/ла за помоћ?

- 1) Нисам се никоме обратио/ла за помоћ (допуни зашто)_____
- 2) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу
- 3) Обратио/ла сам се некоме за помоћ

29. Уколико си се некоме обратио/ла за помоћ, ко је то био?

(можеш да заокружиш један или више понуђених одговора)

- 1) Наставник или разредни старешина
- 2) Педагог или психолог школе
- 3) Школски полицајац
- 4) Родитељ/старатељ
- 5) Школски друг/другарица
- 6) Неко други (допуни ко)_____
- 7) Никоме се нисам обратио/ла за помоћ

8) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу

30. Да ли је наставник успео да ти помогне уколико си му се обратио/ла за помоћ када си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?

- 1) Наставник није ништа предузео
- 2) Наставник је настојао да ми помогне али без успеха
- 3) Наставник је успео да ми помогне
- 4) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу
- 5) Нисам се обратио/ла наставнику за помоћ

31. Да ли је школски психолог или педагог успео да ти помогне уколико си му се обратио/ла за помоћ када си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?

- 1) Школски психолог/педагог није ништа предузео
- 2) Школски психолог/педагог је настојао да ми помогне али без успеха
- 3) Школски психолог/педагог је успео да ми помогне
- 4) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу
- 5) Нисам се обратио/ла психологу/педагогу за помоћ

32. Да ли је школски полицајац успео да ти помогне уколико си му се обратио/ла за помоћ када си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?

- 1) Школски полицајац није ништа предузео
- 2) Школски полицајац је настојао да ми помогне али без успеха
- 3) Школски полицајац је успео да ми помогне
- 4) Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу
- 5) Нисам се обратио/ла школском полицајцу за помоћ

Колико често си током претходне школске године испољавао/ла дата понашања? Заокружи један број од 1 до 4, при чему бројеви имају следеће значење: 1=никада; 2= једном или двапут; 3= више пута; 4= скоро свакодневно.

33.	Намерно сам ударао/ла чврге, штисао/ла, гребао/ла или уједао/ла неког ученика из школе.	1	2	3	4
34.	Исмевао/ла сам неког ученика из школе.	1	2	3	4
35.	Намерно сам шутнуо/ла или саплео/ла неког ученика из школе.	1	2	3	4
36.	Вређао/ла сам и називао/ла увредљивим именима неког ученика из школе.	1	2	3	4
37.	Намерно сам испрљао/ла неку личну ствар неком ученику из школе.	1	2	3	4
38.	Ширио/ла сам неистине о неком ученику из школе.	1	2	3	4
39.	Наговарао/ла сам друге да се не друже са неким учеником из школе.	1	2	3	4
40.	Ошамарио/ла сам или ударио/ла неког ученика из школе.	1	2	3	4
41.	Чупао/ла сам за уши и косу неког ученика из школе.	1	2	3	4
42.	Зивкао/ла сам неког ученика из школе или сам му више пута слао/ла увредљиве и провокативне поруке смс-ом, Viber-ом, Whats app-ом,	1	2	3	4

	путем друштвених мрежа и слично.				
43.	Украо/ла сам или намерно оштетио/ла неку личну ствар неком ученику из школе.	1	2	3	4
44.	Претио/ла сам неком ученику из школе.	1	2	3	4
45.	Покушао/ла сам да давим неког ученика из школе.	1	2	3	4
46.	Присиљавао/ла сам неког ученика из школе да уради нешто што није желео/ла.	1	2	3	4
47.	Наводио/ла сам неког ученика из школе на употребу цигарета, алкохола, марихуане и сличних дрога.	1	2	3	4
48.	Неком ученику из школе сам слао/ла увредљиве или неистините информације о другом ученику електронским путем.	1	2	3	4
49.	Креирао/ла сам групу на <i>Viber</i> -у, <i>Whats app</i> -у, <i>Facebook</i> -у или другим друштвеним мрежама у којој сам позивао/ла друге ученике да износе негативне коментаре о неком ученику и да га омаловажавају.	1	2	3	4
50.	Напао/ла сам неког ученика из школе користећи пиштољ или неко друго ватрено оружје.	1	2	3	4
51.	Сликао/ла сам или снимао/ла неког ученика против његове воље, а затим сам те слике или снимке постављао/ла на интернет.	1	2	3	4
52.	Снимао/ла сам неког ученика из школе док су га други ученици физички нападали, а затим сам тај снимак прослеђивао/ла другима или поставио/ла на интернет.	1	2	3	4
53.	Напао/ла сам неког ученика из школе користећи нож, палицу или неко друго хладно оружје.	1	2	3	4

54. Како си реаговао/ла када си приметио/ла ситуације вршњачког насиља у школи?

- 1) Придружио/ла сам се вршњачком насиљу
- 2) Нисам учинио/ла ништа јер ме се не тиче
- 3) Нисам учинио/ла ништа јер сам се плашио/ла насилника
- 4) Пријавио/ла сам насиље наставнику
- 5) Пријавио/ла сам насиље неком другом (допуни коме) _____
- 6) Покушао/ла сам да помогнем на други начин (допуни како) _____
- 7) Нисам приметио/ла ситуације вршњачког насиља

У ком степену се слажеш са следећим тврдњама? Заокружи број од 1 до 5, при чему бројеви имају следеће значење: 1=не слажем се; 2= углавном се не слажем; 3= нити се слажем, нити се не слажем; 4= углавном се слажем; 5=слажем се.						
55.	Ономе ко је изложен вршњачком насиљу треба помоћи да се заштити.	1	2	3	4	5

56.	Малтретирање слабијег од себе може да буде забавно.	1	2	3	4	5
57.	Ако малтретирају или исмевају неког ко је слабији, он је сам за то крив.	1	2	3	4	5
58.	Бесмислено је малтретирати или задиркивати слабије од себе.	1	2	3	4	5
59.	Погрешно је прикључити се онима који малтретирају или исмевају слабије од себе.	1	2	3	4	5
60.	Нема ништа лоше у томе да се смејем са другима када малтретирају неког.	1	2	3	4	5
61.	Када малтретирају или исмевају неког, то треба пријавити наставнику.	1	2	3	4	5
62.	Забавно је када неко често исмева исту особу у одељењу.	1	2	3	4	5
63.	Они који су изложени вршњачком насиљу се због тога осећају лоше.	1	2	3	4	5

64. Колико се безбедно осећаш у овој школи?

- 1) Небезбедно
- 2) Не тако безбедно
- 3) Углавном безбедно
- 4) Потпуно безбедно

65. На којим местима у школи се осећаш небезбедно?

- 1) Учионица
- 2) Ходник/степениште
- 3) Тоалет
- 4) Фискултурна сала или свлачионица
- 5) Школско двориште
- 6) Друго место (допуни које) _____
- 7) Не осећам се небезбедно у школи

66. У које доба дана се осећаш небезбедно у школи?

- 1) Пре отварања школе
- 2) На малом одмору
- 3) На великом одмору
- 4) Током трајања наставе
- 5) Између две смене
- 6) Увече, након часова
- 7) Не осећам се небезбедно у школи

У ком степену се слажеш са следећим тврдњама? Заокружи број од 1 до 5, при чему бројеви имају следеће значење: 1=не слажем се; 2= углавном се не слажем; 3= нити се слажем, нити се не слажем; 4= углавном се слажем; 5=слажем се.						
67.	Наставници ми својим понашањем дају добар пример.	1	2	3	4	5
68.	Наставници у мојој школи се добро слажу.	1	2	3	4	5
69.	Наставници ме подстичу да будем успешан/а.	1	2	3	4	5
70.	Наставници у мојој школи се међусобно помажу.	1	2	3	4	5
71.	Немам поверење да се обратим наставницима за помоћ.	1	2	3	4	5
72.	Наставници су спремни да ме саслушају када имам нешто да им кажем.	1	2	3	4	5
73.	Наставници у мојој школи се труде да што боље упознају ученике.	1	2	3	4	5

У ком степену се слажеш са следећим тврдњама? Заокружи број од 1 до 5, при чему бројеви имају следеће значење: 1=не слажем се; 2= углавном се не слажем; 3= нити се слажем, нити се не слажем; 4= углавном се слажем; 5=слажем се.						
74.	У школи имам добре другове који су спремни да ми пруже помоћ у учењу.	1	2	3	4	5
75.	У школи имам добре другове којима верујем и са којима могу отворено да причам када имам проблем.	1	2	3	4	5
76.	Ученици међусобно сарађују на часу, чак и кад нису добри другови.	1	2	3	4	5
77.	Не трудимо се да се нови ученици школе осете добродошло.	1	2	3	4	5

Опште информације

Пол

1) Мушки 2) Женски

Разред _____

ХВАЛА ШТО СИ ПОПУНИО/ЛА УПИТНИК!

Прилог 2: Протокол процене физичко-техничког аспекта безбедности школе

ГЕОГРАФСКО-УРБАНИСТИЧКИ ПОЛОЖАЈ ШКОЛЕ		
Близина статичних извора опасности	Да	Не
Да ли се у окружењу школе налази аутобуска или железничка станица?		
Да ли се у окружењу школе налази неки угоститељски објекат?		
Да ли се у окружењу школе налази неки индустријски објекат?		
Да ли се у окружењу школе налази кладионица или други објекат намењен коцкању?		
Да ли се у окружењу школе налази магистрални пут или аутопут?		
Да ли се у окружењу школе налазе подземни, недовољно осветљени или небезбедни пролази?		
Да ли се у окружењу школе налазе напуштена градилишта, хале или слични објекти?		
Да ли се у окружењу школе налази адекватна саобраћајна сигнализација попут пешачких прелаза, саобраћајних знакова, семафора, лежећих полицајаца или слично?		

СИСТЕМ ФИЗИЧКО-ТЕХНИЧКОГ ОБЕЗБЕЂЕЊА		
Физичко-технички капацитети		
Систем видео-надзора	Да	Не
Да ли постоји систем видео-надзора у школи?		
Да ли се видео снимци забележени видео-надзором чувају током одређеног временског периода?		
Да ли је систем видео-надзора повезан (умрежен) са мониторинг центром полиције?		
Да ли је системом видео-надзора потпуно покривено школско двориште?		
Да ли је системом видео-надзора потпуно покривено школско игралиште (спортске површине)?		
Да ли је системом видео-надзора потпуно покривен улаз у школску зграду?		
Да ли су системом видео-надзора потпуно покривене учионице?		
Да ли су системом видео-надзора потпуно покривени ходници и степениште?		
Да ли је системом видео-надзора потпуно покривена физкултурна сала?		
Да ли су системом видео-надзора потпуно покривени тоалети?		
Детекција провала	Да	Не
Да ли постоји централни алармни систем за обезбеђење од провала?		
<ul style="list-style-type: none"> • Да ли је централни алармни систем за обезбеђење од провала повезан (умрежен) са мониторинг центром полиције? 		
Хигијенски и санитарни услови		
Хигијенски услови	Да	Не
Да ли су ходници чисти и без оштећеног школског инвентара?		
Да ли су тоалети чисти и без оштећеног школског инвентара?		
Да ли су учионице чисте и без оштећеног школског инвентара?		
Да ли је школско двориште чисто и без отпада?		
Да ли је фасада школске зграде је оштећена (мануелно, графитима или на други начин)?		

Да ли су прозори у школи оштећени?		
Санитарни услови	Да	Не
Да ли постоји вентилација у тоалетима?		
Да ли постоје одвојене санитарније: посебно за ученике, а посебно за ученице?		
Да ли су санитарни уређаји чисти и неоштећени?		
Употреба физичких препрека у заштити школског простора	Да	Не
Да ли је школско двориште ограђено (јасно разграничено од окружења)?		
Да ли постоје решетке или друга заштита на прозорима у приземљу или нижим спратовима школе?		
Да ли постоји посебна заштита на улазима у приземљу или нижим спратовима школе (метална ојачања на вратима, решетке и сл.)?		

Кадровски капацитети	Да	Не
Да ли наставници дежурају током школског одмора у школској згради?		
Да ли наставници дежурају током школског одмора у школском дворишту?		
Да ли наставници дежурају пре почетка смене у школској згради?		
Да ли наставници дежурају пре почетка смене у школском дворишту?		
Да ли постоји школски полицајац у школи?		
• Да ли школски полицајац надзире ученике током школског одмора?		
• Да ли школски полицајац надзире ученике између две смене?		
Да ли школа ангажује приватно обезбеђење?		
• Да ли приватно обезбеђење надзире ученике током школског одмора?		
• Да ли приватно обезбеђење надзире ученике између две смене?		
Да ли су подаци о члановима Тима за заштиту (име, број телефона) истакнути на видном месту у школи?		
Да ли су бројеви телефона релевантних служби (дом здравља, хитна помоћ, надлежна полицијска станица, центар за социјални рад), које треба контактирати у одређеним ситуацијама, истакнути су на видном месту?		

Безбедносне процедуре		
Контрола уласка и изласка	Да	Не
Да ли постоји утврђена процедура контроле уласка и изласка из школске зграде?		
• Контрола путем видео-надзора		
• Контрола од стране дежурних лица		
Да ли се школско двориште закључава?		
• Током трајања наставе		
• Након радног времена школе		

Прилог 3: Водич за разговор са члановима Тима за заштиту

1. Физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља

Дежурства наставника

1. На који начин дежурства наставника доприносе превенцији и сузбијању вршњачког насиља?
2. Који су највећи проблеми у организацији и спровођењу дежурстава наставника?

Ангажовање школског полицајца

3. На који начин ангажовање школског полицајца доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља?
4. Који су највећи проблеми у ангажовању школског полицајца?

Систем видео-надзора

5. Уколико се у школи примењује систем видео-надзора, на који начин доприноси превенцији и сузбијању вршњачког насиља?
6. Који су највећи проблеми у функционисању система видео-надзора?

2. Стручно усавршавање запослених и информисање ученика о феномену вршњачког насиља

Стручно усавршавање запослених у вези са вршњачким насиљем

7. Које програме и стручне скупове у вези са вршњачким насиљем похађају наставници и други запослени?
8. Како сте задовољни квалитетом тих програма и стручних скупова?

Скупови (радионице и предавања) у школи о вршњачком насиљу

9. Да ли се у школи организују скупови (радионице и предавања) у вези са вршњачким насиљем који су намењени ученицима?
10. Да ли има иницијативе од стране ученика за одржавање ових скупова?
11. Шта су највећи проблеми са којима се суочавате у одржавању ових скупова?
12. Да ли на овим скуповима као едукатори учествују чланови Тима за заштиту, представници полиције, представници Центра за социјални рад и/или ученици?

3. Функционисање система за заштиту од насиља

Школска правила која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика у школи

13. Да ли сте задовољни садржајем правила која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика у школи?
- Ако нисте задовољни, шта сматрате главним недостацима у вези са садржајем тих правила?
14. Да ли сте задовољни применом правила која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика у школи?
- Ако нисте задовољни, шта сматрате главним проблемима у примени ових правила?
15. Да ли су и на који начин ученици укључени у доношење ових правила?

Функционисање Тима за заштиту

16. Шта су највећи проблеми са којима се суочавате у функционисању Тима?
17. Како оцењујете сарадњу Тима са школским полицајцем?
- Шта су највећи проблеми у сарадњи?

Израда и примена Програма за заштиту

18. Шта су највећи проблеми са којима се суочавате у изради Програма?
19. Да ли сте задовољни учинком примене Програма?
- Ако нисте задовољни, шта сматрате главним проблемима у примени Програма?

Откривање и заустављање вршњачког насиља

20. Који облик вршњачког насиља представља највећи проблем за Вашу школу?
21. На којим местима у школи и у које време најчешће мора да се интервенише у циљу заустављања вршњачког насиља?
22. Колико често од ученика, родитеља или неког другог добијате пријаве да се догодио случај вршњачког насиља?
- Које облике вршњачког насиља сте најчешће открили на тај начин?
23. На којим местима у школи и у које време се најчешће догађа вршњачко насиље које сте открили посредно од ученика, родитеља или неког другог?
24. Да ли се дешава да уочавањем спољашњих знакова (физичко-физиолошки знакови и промене у понашању ученика) откријете случај вршњачког насиља, чак и када насиље није нико пријавио?
- Које облике вршњачког насиља сте најчешће открили на тај начин?

Примена васпитно-дисциплинских мера у случајевима вршњачког насиља

25. Да ли је према ученицима који су чинили вршњачко насиље школа применила неке од законских васпитно-дисциплинских мера?
- Ако јесте, које су то мере биле?
26. Да ли је примена законских васпитно-дисциплинских мера била праћена активностима друштвено-корисног и хуманитарног рада?
- Ако јесте, којим активностима?
27. Да ли је примена законских васпитно-дисциплинских мера била делотворна у датим случајевима?
- Ако јесте, објасните на који начин.
- Ако није, наведите разлоге зашто примењене мере нису биле делотворне.

4. Сарадња школе са окружењем у третману вршњачког насиља

Сарадња школе са родитељима

28. Да ли и на који начин школа обавештава родитеље о правилима која се односе на спречавање и кажњавање насилног понашања ученика у школи?
29. Да ли и на који начин школа обавештава родитеље о конкретним програмима и мерама у вези са вршњачким насиљем?
30. На који начин родитељи реагују када добију обавештење да је њихово дете
- чинило вршњачко насиље
- било изложено вршњачком насиљу?

31. Да ли постоје ситуације када родитељи обавештавају школу да је њихово дете чинило вршњачко насиље?

- Ако постоје, на који начин реагује школа?

32. Да ли постоје ситуације када родитељи обавештавају школу да је њихово дете било изложено вршњачком насиљу?

- Ако постоје, на који начин реагује школа?

Сарадња школе са органима локалне самоуправе

33. Да ли се у школи реализују програми превенције и сузбијања вршњачког насиља у сарадњи са органима локалне самоуправе?

- Ако се реализују, који су то програми?

34. Како оцењујете сарадњу са органима локалне самоуправе у решавању проблема вршњачког насиља?

Сарадња школе са полицијом и Центром за социјални рад

35. Да ли је било случајева вршњачког насиља због којих је морала да интервенише полиција?

- Који су то случајеви вршњачког насиља били и какав је био њихов исход?

Сарадња школе са Центром за социјални рад

36. Да ли је било случајева вршњачког насиља због којих је морао да буде ангажован Центар за социјални рад?

- Који су то случајеви вршњачког насиља били и какав је био њихов исход?

Закључци о општој улози школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља

37. Каква је Ваша општа оцена улоге школе у превенцији и сузбијању вршњачког насиља – колико школа може да учини?

БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Адријана Грмуша је рођена 08.08.1983. године у Смедереву, где је завршила Гимназију „Смедерево“. Основне студије завршила је на Факултету организационих наука 2008. године са просечном оценом 8,37. Мастер студије је завршила на Факултету организационих наука 2010. године, са просечном оценом 9,57. Специјалистичке академске студије је завршила на Факултету организационих наука 2013. године, са просечном оценом 10. Академске 2013/2014. године уписала је докторске студије наука безбедности на Факултету безбедности, на коме је положила све испите предвиђене наставним планом и програмом са просечном оценом 9,67, те одбранила пројекат докторске дисертације са оценом десет.

Од јуна 2012. године ради на Институту за политичке студије у Београду, где учествује на пројекту, „Демократски и национални капацитети политичких институција Србије у процесу међународних интеграција“, финансираном од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. У јулу 2016. године изабрана је у звање истраживача-сарадника. У оквиру свог научно-истраживачког рада објављивала је радове у научним часописима и учествовала на више научних конференција у земљи и иностранству.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Адријана Грмуша

Број индекса 8/2013

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Вршњачко насиље као безбедносни ризик у средњим школама

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

У Београду, _____

Потпис аутора

Адријана Грмуша

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Адријана Грмуша

Број индекса 8/2013

Студијски програм Студије наука безбедности

Наслов рада **Вршњачко насиље као безбедносни ризик у средњим школама**

Ментор Др Слађана Ђурић, редовни професор

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива 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.

У Београду, _____

Потпис аутора

Адријана Грмуша

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Вршњачко насиље као безбедносни ризик у средњим школама

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, _____

Потпис аутора

Адријана Трлиуша

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.