



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI
FILOZOFSKI FAKULTET
UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY



Semko Lozić

**„PROGRAM PREVENCIJE VERBALNOG NASILJA NAD I
MEĐU UČENICIMA - EKSPERIMENTALNA PROVJERA“**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Banja Luka, 2022.



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI
FILOZOFSKI FAKULTET



Semko Lozić

**„PROGRAM PREVENCIJE VERBALNOG NASILJA NAD I
MEĐU UČENICIMA - EKSPERIMENTALNA PROVJERA“**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Banja Luka, 2022.



UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY



Semko Lozić

**„VERBAL VIOLENCE PREVENTION PROGRAM, AGAINST
AND AMONG STUDENTS- EXPERIMENTAL
VERIFICATION “**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2022.

Mentor: prof. dr. Margareta Skopljak, vanredni profesor, Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

Naslov doktorske disertacije: “Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima-eksperimentalna provjera”

Rezime: Nasilje kao kategorija ljudskog ponašanja izaziva zabrinutost društva, jer prijeti narušavanju temeljnih prava na kojima društvo počiva. Javlja se u svim etapama školovanja, zbog toga škola mora biti sigurna za svako dijete. Kontinuirano treba raditi na prevenciji nasilja, stoga nam je cilj bio utvrditi koliko je verbalno nasilje izraženo i prepoznato u srednjim školama, te dokazati da je to nasilje moguće prevenirati. Eksperimentalno smo provjeravali efikasnost jednog programa prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima. Nakon opsežnog teoretskog razmatranja niza pitanja vezanih za nasilje, a posebno za verbalno nasilje, pristupili smo eksperimentalnoj provjeri efikasnosti prevencije ovog tipa nasilja. Nakon detaljnog prikaza metodologije istraživanja, prešli smo na prikaz rezultata istraživanja. Prvo smo testirali razliku između E i K-grupe u pogledu prepoznavanja nasilja. Primijenili smo četiri Rozenbergova kriterijuma (opažanje, osjećanja, potrebe i zahtjevi). Našli smo da su razlike značajne u korist E-grupe nakon primjene programa prevencije verbalnog nasilja. Zatim smo testirali razliku između inicijalnog i finalnog mjerenja među grupama u pogledu prepoznavanja različitih oblika verbalnog nasilja. I ovdje smo našli značajne razlike u korist E-grupe. Zatim smo testirali reagovanje učenika na verbalno nasilje. Finalno mjerenje je pokazalo razlike u korist E-grupe. Korelaciona analiza (Pirsonov obrazac) je pokazala da su osjećanja ili emocije učenika najsnažnije reakcije u slučaju verbalnog nasilja. Ovo je svojstveno i za E i K-grupu. Testirajući razlike među grupama u pogledu odgovora na pitanje kako riješiti konflikt, nismo našli značajne razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja u obje grupe. Gotovo identičan nalaz ovog istraživanja je i u praktikovanju stilova rješavanja konflikata u obje grupe. Testiranje programa prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima se pokazalo opravdanim. Stoga, bilo bi korisno programe za prevenciju verbalnog nasilja nad i među učenicima realizovati kontinuirano, duži vremenski period da bi isti imali dugotrajnije učinke.

Ključne riječi: nasilje, verbalno nasilje, opažanje, osjećanja, potrebe, zahtjevi, emocije, odgovori na nasilje, stilovi rješavanja konflikta, prevencija.

Naučna oblast: Društvene nauke

Naučno polje: Pedagoške nauke

Klasifikaciona oznaka (CERIF šifarnik): S270 – Pedagogija i didaktika

Tip odabrane licence Kreativne zajednice: Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade (CCBY – NC – ND)

Mentor: Margareta Skopljak PhD, a part-time professor at Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

The title of the doctoral dissertation: „Verbal violence prevention program, against and among students- experimental verification “

Summary: Violence as a type of human behaviour concerns society since it threatens to undermine fundamental rights on which society is created. It occurs in all phases of schooling therefore a school must be safe for every child. Preventing violence should be a continuous effort, so our goal was to establish the extent to which verbal violence is present and recognised at secondary schools as well as to prove that it is possible to prevent violence. An experiment was conducted to examine efficiency of a verbal abuse prevention programme among students. Firstly, detailed theoretical analysis of violence, especially verbal violence/ verbal abuse, was done which was followed by an experimental examination of the verbal abuse prevention efficiency. Then, the research methodology was presented in detail and finally, the research results were presented. The E-group and K-group were formed and tested in terms of violence recognition. Four Rosenberg’s criteria (perceptions, feelings, needs and requests) were applied. The results have given significant differences in favour of E-group after applying the verbal abuse prevention programme. Then, the difference between the initial and final measuring between groups in terms of verbal violence recognition was examined. E-group showed better results. A test of students’ reactions to verbal violence followed. The final measuring again showed differences in results in favour of E-group. Correlational analysis (Pearson’s model) showed that the students’ feelings or emotions were the strongest reaction to verbal abuse. This characterised both E-group and K-group. When testing the differences between groups in terms of answers to a question “how to solve a conflict?”, similar results in initial and final measuring in both groups were obtained. This experiment proved almost identical model of conflict solving in both groups. The testing of the verbal abuse prevention programme among students proved to be justified. Therefore, it would be useful to continuously apply such verbal abuse prevention programmes for a significant amount of time to achieve long-term results.

Key words: violence, verbal abuse, perception, feelings, needs, requests, emotions, responses to violence, conflict solving styles, prevention.

Field of expertise: Social sciences

Academic discipline: Pedagogical science

Classification mark (CERIF coding): S270 – Pedagogy and Didactics

Type of chosen license of Creative community: Autorship – non – commercial – without adaptation (CCBY – NC – ND).

SADRŽAJ

UVOD	1
TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	5
NASILJE	6
Mogući uzroci problema i faktori koji izazivaju nasilno ponašanje.....	11
Potisnute emocije	18
Kako nastavnici percipiraju nasilno ponašanje učenika	19
Kako učenici doživljavaju nasilno ponašanje svojih vršnjaka	20
Ličnost učenika i njegova slika o sebi	23
Porodica, potencijalni izvor nasilnog ponašanja	26
Bezbjednosni rizici u školi	38
Pregled tangentialnih istraživanja	44
VERBALNO NASILJE	48
Definicija i prepoznavanje verbalnog nasilja	48
Verbalno nasilje nad i među učenicima	49
Konceptualno određenje verbalnog nasilja nad i među učenicima	51
PREVENCIJA VERBALNOG NASILJA	54
Prosocijalno ponašanje učenika smanjuje nasilje.....	56
Škola za sve	62
Značaj saradnje državnih organa i lokalne zajednice sa školom u identifikovanju bezbjednosnih rizika.....	71
Reagovanje na socio-psihološke bezbjednosne rizike	73
Izrada strategije saradnje između škole i relevantnih društvenih aktera	74
Prevenција bezbjednosnih rizika u školama	76
Prevenција socio-psiholoških bezbjednosnih rizika u životnoj sredini.....	78
Poboljšanje nivoa bezbjednosti u školi	78
Uloga lokalne zajednice u podizanju nivoa bezbjednosti škole	87
Uloga roditelja u podizanju nivoa bezbjednosti škole	87
Uloga učenika u unapređivanju nivoa bezbjednosti škole	89
Primjeri nekih programa za prevenciju nasilja nad učenicima u školi	91
Preporuke za bolju praksu u prevenciji nasilja u školama	93
METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	95
Problem i predmet istraživanja.....	96
Varijable u istraživanju	96
Značaj istraživanja.....	98
Cilj i zadaci istraživanja	99
Hipoteze u istraživanju.....	100
Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	101
Organizacija i tok istraživanja.....	102
Uzorak istraživanja.....	103
Statistička obrada podataka	105

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	106
Prepoznavanje nasilja.....	107
Prepoznavanje različitih oblika verbalnog nasilja.....	108
Reagovanje na verbalno nasilje.....	113
Prepoznavanje emocija u odnosu na verbalno nasilje.....	116
Kako riješiti konflikt?.....	121
Stilovi rješavanja konflikta.....	123
Rezime.....	125
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	127
LITERATURA.....	130
PRILOZI.....	144
Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima.....	145
Istraživački instrumenti	166
Statistička obrada podataka.....	172

Uvod

Svakodnevno se međusobno nazivamo i odazivamo na različita imena - nadimke. Nadimci su sastavni dio života u kulturi u kojoj živimo. Od ranog djetinjstva nerijetko nosimo, pored naših imena i nadimke. U drugoj godini života, zovu nas „mamina maza“, „grgutalo“, „trapavko“. Nešto malo kasnije, odazivamo se na „vraže“, „skitalice“, „šarmeru“, dok smo u školskoj dobi „štreberi“ i/ili „neznalice“, „ćore“, „smotani“, „nosonje“, „glupani“, „crveni“ ili „riđi“, itd. Veoma često su ti nadimci generalizovani i utiču na ličnost i identitet osobe.

Mnogo ljudi rado „nosi“ svoje nadimke i spremno je da se po njima predstavlja. Međutim, ima mnogo i onih koji ne vole nadimke nametnute od drugih i reaguju na njih različitim emocijama. Kontinuirano upućivanje pogrđnih naziva nekoj osobi vremenom će je učiniti stigmatiziranom ili označenom za duži vremenski period ili čak za cijeli život. Osobe koje su etiketirane, odnosno koje nose neki uvredljiv nadimak, predstavljaju različitosti u društvenoj sredini, a kao posljedica toga javlja se povremeno i/ili trajno povređivanje njihove ličnosti.

Etiketiranjem se ostvaruje proces nametanja uloga koje na mlade (djecu ili učenike) mogu negativno uticati procjene drugih o njima, odnosno ugroziti njihovu sliku o sebi. Ponašanje u skladu s načinom na koji ih drugi vide može mlade češće navesti da se ponašaju na devijantan način, nego na prosocijalni način. Etiketiranje je usko vezano sa slikom o sebi, odnosno, direktno djeluje na samopoimanje i samopoštovanje.

Pad samopouzdanja posljedica je potcijenjenog identiteta. Kao negativne posljedice etiketiranja su, pored poljuljanog samopoštovanja i samopouzdanja, česti problemi u učenju, a moguće su i smanjene životne šanse u budućnosti. Ovi negativni aspekti etiketiranja mogu uzrokovati dalekosežne posljedice po život svakog pojedinca. Mladi su čak spremni oduzeti sebi život, jer ih vršnjaci ismijavaju, vrijeđaju ili odbacuju zbog razlika u fizičkom izgledu, karakteru ili zbog pripadanja određenoj naciji, rasi, vjeri ili etnosu.

Ako upoznajemo sebe kroz reakcije „značajnih“ drugih prema nama, te ako nam oni predstavljaju ogledalo u kome se vidimo, onda taj odraz često prihvatamo kao svoj pogled na samog sebe. U nastojanju da odbrane svoje samopouzdanje, mladi nastoje umanjiti važnost etikete koju im nameću osobe iz njihove okoline. Međutim, najteže je odbaciti etikete dobijene od vršnjaka. Davanje nadimaka koji se djetetu ne sviđaju, koji su uvredljivi, za njega

predstavlja jedan od oblika verbalnog nasilja, jer verbalno nasilje je kontinuirani proces omalovažavanja, nazivanja pogrđnim imenima, zapostavljanja, a tu spada i vrlo glasno psovanje i ruganje.

Na osnovu uvida u podatke dostupne u literaturi, moguće je konstatovati da bilo koji oblik nasilja ostavlja veoma duboke tragove na dijete i da direktno utiče na emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj učenika. Slika o sebi se mijenja pod uticajem okolinskih (školskih) faktora. Ako oni podstiču nasilje nad i među učenicima, ova slika će biti ugrožena.

Verbalno nasilje nad i među učenicima postala je značajna tema, kako u javnom, tako i u naučnom prostoru posljednjih nekoliko godina. O potrebi djelovanja u ovom pravcu govore i sve češći slučajevi nasilja među učenicima (počevši od verbalnog, pa sve do fizičkog). Iako je problem evidentiran, trenutni nedostatak zvaničnih informacija o nasilju u školama čini ga nevidljivim. Naime, Bosna i Hercegovina ne raspolaže statističkim podacima i analizama pojavnih oblika nasilja nad i među učenicima u školi, a samim tim nema ni adekvatnih zakona i programa za prevenciju i suzbijanje verbalnog nasilja, kao i drugih oblika nasilja nad i među učenicima. Ovim istraživanjem provjeravamo jedan novi program za prevenciju i suzbijanje verbalnog nasilja.

U susjednim državama, Srbiji i Hrvatskoj realizovani su projekti s ciljem utvrđivanja stepena prisutnosti vršnjačkog nasilja, te podizanja nivoa svijesti javnosti o ovom problemu. U Bosni i Hercegovini, nadležne institucije uviđaju ozbiljnost ovog problema i daju doprinos njegovom rješavanju.

Prema mnogim saznanjima, sama škola je izvor mnogih nasilnih oblika ponašanja. Ako je u školi naglasak na uspjehu u memorisanju i reprodukciji, na takmičenju i prestižu, onda postoji mogućnost da se kod učenika nagomilava bijes koji se „prazni“ na drugome i često od verbalnog, prerasta u fizičko nasilje. Sama škola generiše nasilje nadmetanjem učenika za ocjene i naklonost nastavnika (Olweus, 1998). Upravo ovo predstavlja svojevrsan izazov za istraživanje i pokretačku snagu u rasvjetljavanju problema verbalnog nasilja nad i među učenicima. Ovaj oblik „komunikacije“ među učenicima u vaspitno-obrazovnim institucijama je nedovoljno istražen kod nas.

Nasilje (Olweus, 1998; Whitney & Smith, 1993), (engl. violence) predstavlja užu pojam od zlostavljanja. Nasilje predstavlja otvoreni akt kojem je direktna namjera nanijeti bol

(fizičku ili psihičku) slabijem i manjem. Zlostavljanjem možemo prividno činiti „dobro djelo“, koje u svojoj pozadini ima zlu namjeru.

Savremena školska stvarnost sve jasnije ukazuje na to da ovaj problem treba sveobuhvatno istražiti, kako bi se mogle sagledati sve pedagoške, psihološke, sociološke i druge okolnosti u kojima on nastaje, te kako bi se moglo pristupiti izradi adekvatnih programa i strategija za prevenciju nasilja. Ako smo svjesni da verbalno nasilje predstavlja prvi i najzastupljeniji oblik nasilja nad i među učenicima, onda je neophodno govoriti o njemu i proučavati ga. Time se daje društvena i naučna vrijednost, a i značaj ovom fenomenu.

U teoretskom dijelu rada slijedili smo model od opšteg ka pojedinačnom: nesilje, verbalno nasilje i prevencija nasilja. Naravno da nismo mogli raspolagati svim izvorima na ovu temu, ali nastojali smo da razjasnimo ono što je najbitnije. U dijelu o nasilju pošli smo od mogućih uzroka nasilja, zatim smo se posvetili emocijama, potom pitanju kako nastavnici i učenici opserviraju nasilje, te istakli komponente prosocijalnog ponašanja učenika. Posebno smo obratili pažnju pitanju ličnosti učenika i njegovoj slici o sebi kao osnovi nasilja. U dijelu o verbalnom nasilju razjasnili smo formulaciju “nad i među” učenicima, jer je to kod nekih izazivalo zabunu. Danas se najviše pažnje posvećuje fizičkom nasilju jer je ono evidentno, ali ovaj rad smo posvetili prvenstveno verbalnom nasilju, jer je ono manje očigledno i često prikriveno. Na kraju teoretskog dijela smo obuhvatili niz aspekata verbalnog nasilja, od toga kako podstaći prosocijalno ponašanje učenika do koncipiranja škole za svu djecu. Obradili smo pitanje uloge nastavnika, uloge učenika, dali smo primjere efikasnih programa suzbijanja nasilja, dali smo preporuke za rad protiv nasilja u školema i dali pregled tangentialnih istraživanja.

U empirijskom dijelu rada prikazano je istraživanje koje je imalo za cilj da se pribave empirijski pokazatelji efikasnosti eksperimentalnog programa prevencije i sprječavanja najčešćih oblika verbalnog nasilja nad i među učenicima. Empirijski dio rada daje preporuke o tome kako djelovati na suzbijanju ovog ponašanja učenika i nastavnika. Pažnja je usmjerena na verbalno nasilje nad i među učenicima, zatim na to kako dječaci i djevojčice ispoljavaju verbalnu nasilnost, kao i na najčešće oblike nasilja koji se susreću u školi. Potom je primijenjen program prevencije i redukcije ovog ponašanja, od devet radionica koje su realizovali nastavnici sa učenicima.

Ekperimentalni program u ovom istraživanju je imao za cilj prevenciju i redukciju djelovanja verbalnog nasilja na učenika. Posebno smo obratili pažnju na pedagoške

implikacije verbalnog nasilja nad i među učenicima, na preporuke koje su proizišle iz primjene eksperimentalnog programa, a na samom kraju rada, pažnja je usmjerena na zaključna razmatranja, priloge i literaturu.

Ovakva istraživanja otvorit će prostor za brojne pedagoške implikacije, kao npr. jačanje svijesti o evidentnosti agresivnosti i nasilja među učenicima, poboljšanje kvaliteta vaspitno – obrazovnog rada i komunikacije, potenciranje pozitivnih vrijednosti, izgrađivanje partnerskih odnosa sa porodicom, lokalnom zajednicom i sveobuhvatno osnaživanje škole kao vaspitno – obrazovne sredine. Sve to će pomoći školama da se uspješnije suprotstavljaju svim oblicima nasilja, pa svakako i verbalnom.

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Teorijski okvir istraživanja podrazumijeva okvirno određenje osnovnih pojmova, nalaze već zapaženih radova i autora o ovoj temi, te fokusiranje na predmet i problem istraživanja. Dakle, zadaća teorijskog dijela istraživanja je da pokaže dosadašnja iskustva u vezi sa fenomenom verbalnog nasilja nad i među učenicima, da istakne značaj problema i nedorečenosti u razrješavanju ovog fenomena.

N A S I L J E

Nasilnost je česta karakteristika ponašanja i treba je razlikovati od motiva nasilnosti, kao i od nasilnog reagovanja i napada na ličnost. U pitanju je poseban vid nasilja. Često se javlja verbalno nasilje čiji je cilj sistematsko potcjenjivanje i ismijavanje drugih ljudi. Svrha je da dijete stekne osjećaj nadmoći, odnosno, veće vrijednosti nad drugima. Druga kategorija nasilnog ponašanja sadrži napadanje drugih ljudi. Ogleda se u tome da mladi „dižu ruke“ na svoje nastavnike ili drugove. Nekada se dijete sveti „prikrivenom nasilnošću“, a ona se ogleda u destruktivnom ponašanju, odnosno, dijete kvari i uništava razne predmete (Grandić, 2007).

Jedna generalna opservacija ukazuje na činjenicu da su djeca u svim kulturama i društvima sklona ispoljavanju izvjesnih oblika nasilnog ponašanja. Svako društvo se bavi problemom nasilnog ponašanja s obzirom na sopstveni vrijednosni sistem i proces socijalizacije. Shodno tome, norme koje se odnose na regulisanje nasilnog ponašanja i na orijentaciju prema drugim članovima zajednica variraju od kulture do kulture. Analiza istorijskih događaja tokom vremena i među kulturama upućuje na zaključak da uslovi koji podstiču nasilno ponašanje na individualnom nivou povećavaju vjerovatnoću nasilja unutar ili između društvenih grupa (Osofsky, 1997, vidi kod: Knežević-Florić, 2007). Mogući su također i genetski izvori nasilnog ponašanja. Neki sociobiolozi, na primjer, shvataju da je nasilno ponašanje dio ljudskog genetskog ustrojstva (Tieger, 1980, vidi kod: Knežević-Florić, 2007). Kao odgovor na prijetnju preživljavanju ili reprodukciji, kultura i individua koja se razvija posredstvom socijalizacije i iskustva, podstiču povećanje ili smanjenje vjerovatnoće nasilnog ponašanja.

Jedan od najznačajnijih problema u ovoj oblasti istraživanja jeste način na koji se nasilno ponašanje definiše. Nasilje kao klasa ponašanja može se konceptualizovati na različite načine. Nasilno ponašanje se najčešće definiše kao ponašanje koje dovodi do različitih oblika povreda, neprijatnosti, ili štete kod žrtve takvog ponašanja (Boulton & Underwood, 1992, vidi

kod: Knežević-Florić, 2007). Nasilno ponašanje se može ispoljavati i kao dugotrajno fizičko, ili psihičko nasilje izvršeno od strane pojedinca ili grupe, a koje je usmjereno prema drugom pojedincu koji nije u stanju da se brani (Boulton, 1995, vidi kod: Knežević-Florić, 2007). Dakle, pod konstrukt „nasilno ponašanje“, podvodi se svaka djelatnost, misao ili impuls koji rezultira fizičkom ili psihičkom štetom nanesenom jednoj ili grupi osoba, odnosno, ovdje se radi o specifičnom obliku eklatantnog nasilja.

Ove povrede ili štete mogu da budu fizičke (udaranje rukom ili nogom, guranje), ili verbalne (ruganje, vrijeđanje, psovanje, prijetnja). Na deskriptivnom nivou, naglasak se stavlja na nasilje kao motivacionu dispoziciju, zbog toga je važno praviti razliku između ponašanja koje odražava postojanje nasilja, kao motiva i fenomenološki sličnog ponašanja koje se može označiti kao „nenasilno ponašanje“.

Prvi primjeri nasilnog ponašanja djece primijete se u dobi od oko dvije godine, a kasniji primjeri u školskoj dobi, kada je uticaj vršnjaka veoma intenzivan. nasilni obrasci ponašanja povezani su sa tjelesnom snagom (pogotovo u slučaju dječaka). Učenici skloni agresivnom ponašanju, imaju pozitivan stav prema nasilju i korištenju nasilnih sredstava, više nego drugi učenici. Često je nasilnost stalna osobina i traje uprkos brojnim promjenama životne sredine, npr. premiještanje u drugu školu (Knežević-Florić, 2007).

Nasilnici imaju veoma pozitivno mišljenje o sebi kao i snažnu potrebu da vladaju drugima, a čini se da uživaju u upravljanju životima drugih, te ih potčinjavaju. Potčinjeni im pribavljaju novac, cigarete, piće, hranu, mobitel i druge vrijednosti. Uz to, očigledno je da se nasilno ponašanje u brojnim situacijama nagrađuje u obliku uživanja ugleda. S obizrom na porodičnu anamnezu, za mnoge nasilnike je karakterističan neprijateljski stav prema okolini. Otuda njihovo zadovoljstvo u povređivanju i patnji drugih.

Nasilje i ponašanje u školskom okruženju

Djeca su bespomoćna i ranjivija od odraslih, te ih samim tim nasilje više pogađa. Ona nasilje doživljavaju kao bolno, opasno i razorno, a sve to na njima ostavlja duboke tragove, brojne i trajne posljedice. Upravo na osnovu tih posljedica, moguće je pronaći prepoznatljiva obilježja žrtava nasilnika ili napadača. Nasilnici ili napadači su osobe koje imaju vlastitu namjeru ili im je naređeno da povrijede slabijeg i nemoćnijeg od sebe. Tipična osobina nasilnika je nasilnost usmjerena ka vršnjacima i ka odraslima (roditeljima, učiteljima i drugim licima iz škole i van nje). Nasilno ponašanje je društveno neprihvatljivo ponašanje s namje-

rom nanošenja štete nekoj drugoj osobi ili imovini. Svaka reakcija izvedena sa namjerom da se nekom drugom nanese šteta ili povreda bilo koje vrste, bez obzira na to da li je ta namjera do kraja realizovana, smatra se nasilnim ponašanjem (Brajša, 2003). Nasilje, kao akt agresivnosti prema vrsti se dijeli na verbalno i fizičko, a prema uzrocima pojavljivanja na emocionalno i instrumentalno nasilje.

Na svim mjestima gdje se okupljaju mladi, posebno u školskim dvorištima i hodnicima, susrećemo se sa onima koji ne govore, nego viču, ne zabavljaju se, nego divljaju, svađaju se, guraju i tuku. Radi se o nasilnicima koji su u pravilu stariji i snažniji od učenika žrtava. Nekima od njih je jednostavno cilj nanošenje štete ili boli. Drugi žele postići neki svoj cilj, a pri tome ih ne zanima jesu li na tom putu nekog povrijedili, oštetili, učinili zlo. Puno destruktivnih djela počinili su maloljetnici samo zato da bi ih drugi cijenili.

U našim je školama sve prisutnija autonasilnost koja se neopravdano zapostavlja, a bilo bi potrebnije o njoj govoriti. Suočeni smo sa rastućim defanzivno-nasilnim načinima ponašanja, zaprepašteni razbojništvom, ali ta zaprepaštenost kratko traje.

U skladu sa modernom devizom „*život ide dalje*“, nasilje se pretvara u svakodnevnicu, brzo zavlada ravnodušnost, a zapostavlja se opasnost za budućnost. Neophodno je da se u školama i društvu probudi osjećaj suodgovornosti za budućnost i da se donesu odluke o programima akcije (Vrgoč, 1999). Nasilno ponašanje je učestalije kod dječaka nego kod djevojčica. Razlog tome je njihova sklonost bržem i snažnijem nasilnom regovanju. Češće se nalaze i u ulozi žrtve. Međutim, istraživanja pokazuju da je relativno veliki postotak djevojčica koje trpe nasilje od dječaka (Olweus, 1998; Rumpf, 2006). Djevojčice koje se smatraju nasilnim sklone su klevetanju, širenju glasina, verbalnom napadu, isključivanju iz grupe, manipulisanju prijateljskih odnosa. Ovakvi nasilni akti se teže uočavaju. Za razliku od dječaka, rijetko su uključene u tjelesni napad na druge djevojčice ili dječake. Ovo možemo pripisati nasljednoj dispoziciji, tradiciji, vaspitanju, davanju uloga odgovornih za to.

Djevojčice se ne vesele borbenim i ratnim igrama, kao što se tome vesele dječaci. One su po prirodi ili zbog vaspitanja i socijalnih očekivanja miroljubivije prema okolini nego dječaci. Međutim, djevojčice znaju da se žustro svađaju i pri tome budu veoma nasilne. To su situacije u kojima one govore snažne psovke, napadaju jedna drugu, grebu i trgaju odjeću, itd. One umiju da pokazuju puno domišljatosti, da se međusobno „*etiketiraju*“, ogovaraju svoje suparnice i psihički ih vrijeđaju (Rumpf, 2006). Ovo ukazuje da djevojčice mogu biti sklonije verbalnom nasilju nego dječaci.

Pokazatelji istraživanja (Winkel, 1996) govore da nasilno ponašanje raste u kriznim situacijama koje doživljavaju djeca. Takav primjer je razvod roditelja. Zbog pritiska vršnjaka nasilje spada u asocijalna ponašanja, a karakteriše ga kršenje propisanih obrazaca ponašanja. Mladi koji su nasilni i zlostavljaju druge, izlažu se povećanoj opasnosti da kasnije imaju problematično ponašanje, kao što je alkoholizam, narkomanija ili kriminal.

Različiti oblici nasilja

Postoje mnoge situacije u našem životu, prije svega u suživotu sa drugim ljudima, koje nas čine nasilnim. To može biti neki osjećaj koji nam nije prijatan, a čim se ti osjećaji usmjere prema spoljašnjosti drugi ih primjećuju po našem tonu, gestikulaciji i mimici. Mnogi vaspitni postupci su popraćeni ljutnjom i bijesom, a i reakcije djece često doživljavamo kao veoma nasilne.

Neki naučnici smatraju da trebamo razlikovati tri oblika nasilja, tako da pored dobroćudnog i aktivno-spontanog, navode i reaktivno-odbrambeno nasilje koje sadrži neprijateljske dijelove, a služi odbrani od straha (Rumpf, 2006). Kada se neki čovjek brani, jer se osjeća tjelesno i životno ugrožen, strah određuje njegovo impulsivno i nasilno djelovanje, a upravo se kod djece često može dokazati povezanost između straha i nasilja.

Treći oblik nasilja je aktivno-destruktivno. Ono je obilježeno jasnim svjesnim neprijateljskim težnjama. Prema svom nastanku i ciljevima ono je instrumentalno i destruktivno, ali ima važnu ulogu u onome što djeca i odrasli međusobno mogu učiniti. Ovo biološki neprilagođeno nasilje nije urođeno ljudima, odnosno, čovjek ga stiče tokom svog života jer ono gotovo da nadmašuje njegov prirodni nasilni potencijal.

Kada u svakodnevnom životu govorimo o nasilju, najčešće mislimo na ove destruktivne oblike. Destruktivni oblici nasilja mogu se ponekad razlikovati od „normalnog“ nasilja, samo po načinu izražavanja, učestalosti i uzrocima. Kada mislimo na porast nasilja djece, onda mislimo na destruktivno nasilje. Tek kada znamo zašto se neko dijete tako ponaša, možemo suditi o karakteru nasilne radnje, a tek tada možemo prilagoditi pomoć koju mu pružamo (Rumpf, 2009).

Pokazalo se da je nasilje zastupljeno u školi, a samim tim zastupljeni su i različiti oblici nasilja i nasilnog ponašanja, ali to ne znači da nije moguće smanjiti nasilje, ili ga u potpunosti isključiti iz „repertoara“ dječjih ponašanja. Nadalje, mogućnost da učenik/ca

izbjegne ulogu žrtve/nasilnika/svjedoka je prilično mala, ako se ne ulože značajni naponi da dođe do promjena koje vode svrsishodnim mjerama protiv nasilja.

Karakteristike nasilničkog ponašanja

Nasilnici ili napadači su osobe koje imaju vlastitu namjeru, ili im je naređeno da povrijede slabijeg i nemoćnijeg od sebe. Tipična osobina nasilnika je nasilnost, a ona je usmjerena ka vršnjacima i ka odraslima (roditelji, učitelji i druga lica iz škole i van nje). Nasilni obrasci ponašanja povezani su sa tjelesnom snagom (pogotovo u slučaju dječaka). Nasilnici imaju pozitivan stav prema nasilju i korištenju nasilnih sredstava, više nego drugi učenici. Često je nasilnost stalna osobina i traje uprkos brojnim promjenama životne sredine (npr. premještanje u drugu školu). Kada govorimo o karakteristikama nasilničkog ponašanja djece, obratili smo pažnju, na *kognitivne karakteristike*, na *afektivne karakteristike* i *opšte savremene karakteristike* (Dodge, 1987, vidi kod: Vrgoč, 1999). U narednom dijelu teksta u kratkim crtama smo rekli ponešto o svim karakteristikama pojedinačno.

Kognitivne karakteristike

Pojava nasilničkog ponašanja ne zavisi samo od genetskih predispozicija, ali ni od provocirajućih situacija. Budući da je čovjek intelektualno biće, izvršiće kognitivnu preradu, tako da će pojava nasilnog ponašanja zavisiti i od toga kako pojedinac opaža, shvata i interpretira provocirajuće znakove, te kako reaguje na emocionalno uzbuđenje koje su ti znakovi izazvali. Zanimljivo je zapažanje da su nasilna djeca posebno osjetljiva na znakove neprijateljstva. Od doživljaja situacije i namjera drugih, kao provocirajućih ili neprovocirajućih i opasnih, zavisi kakva će biti reakcija, nasilna ili nenasilna. Ako djeca prepoznaju cilj nasilja kao napad, vjerovatno će to uticati na pojavu njihove nasilne reakcije (Dodge, 1987, vidi kod: Vrgoč, 1999), jer veće značenje pridaju dominaciji i osveti, nego socijalizaciji.

Afektivne karakteristike

Provocirajuća situacija izaziva emocionalne promjene u organizmu. Nasilje se često bira kao način oslobađanja od tih emocija i izlaska iz situacija. Emocije su kauzalna veza između uzroka i nasilne reakcije. Istraživanja pokazuju da su nasilna djeca sklonija ljutnji i bijesu, nego drugim emocijama. Kod djece sa nasilničkim ponašanjem nestaje empatija (Vrgoč, 1999).

Opšte savremene karakteristike nasilja

U razgovoru sa djecom koja su sklona nasilnom ponašanju, može se zapaziti da ona kao svoj važan problem ili razlog ponašanja navode dosadu. Kao da je konstantno prisutna potreba za novim, promjenljivim izazovima. Ustvari, riječ je o praznini koju pokušavaju ublažiti ludom zabavom i nasiljem različitih oblika. Uprkos svemu, osjećaj praznine i unutrašnjeg nezadovoljstva ostaje. Tome se pridružuje nedostatak istinskog interesa za bilo šta, kao i nedostatak osjećaja sopstvene vrijednosti.

Uspješno pedagoško uplitanje u razvoj ličnosti, objašnjava se Maslovljevom teorijom hijerarhije potreba. Maslovljeva teorija o razvoju ličnosti prije svega omogućava da se „gleda unaprijed“, što posve odgovara prirodi pedagoškog rada (Slatina, 2005). Prema ovoj teoriji, čovjek se neprekidno mijenja i stalno teži samoaktualizaciji. Svestran i zdrav razvoj ličnosti sastoji se u samoaktualizaciji ljudske prirode. Bitno je naglasiti tijesnu vezu između razvoja ljudskih potreba i slobodnog i nesmetanog razvoja ličnosti.

Brojni oblici nasilja sputavaju zadovoljenje viših potreba, a posebno samoaktualizaciju ličnosti. U tom smislu, kad Slatina kaže da je samoaktualizovana ličnost ona ličnost koja je sebe realizovala po mjeri vlastite prirode (Slatina, 2005), onda do toga neće doći u slučaju nasilja u razvoj osobe.

1. Mogući uzroci problema i faktori koji izazivaju nasilno ponašanje

Ako želimo da upoznamo nekoga, onda nije dovoljno da znamo njegovu ili njenu prošlost, rezultate rada, već da ga/ju posmatramo u cjelini, kao jedno jedinstveno biće u njegovom svijetu (Allport, 1991). Olport definiše ličnosti kao dinamičnu organizaciju onih psihofizičkih sistema unutar individue koji određuju njeno karakteristično ponašanje i njen karakterističan način mišljenja (Allport, 1991). Kada je riječ o mogućim uzrocima problema i faktorima koji izazivaju pojavu nasilničkog ponašanja obratili smo pažnju, prije svega na situaciju u društvu, a zatim na probleme u porodicama i uticaj škole na razvoj nasilništva, te na duhovni aspekt i savremeni stil življenja, kao i na suspregnute emocije (Allport, 1991). U narednom dijelu teksta, ukazali smo na navedene faktore u cilju boljeg razumijevanja uzroka problema koji izazivaju pojavu nasilničkog ponašanja.

Situacija u društvu

Živimo u vremenu kada su se poremetile sve vrijednosti, pravila i norme, a nastavljaju se mijenjati u sve kraćim ciklusima. Svakodnevica je opterećena brzinom, gužvama, porodičnim i drugim problemima. Zbog brzog prelaska iz djetinjstva u odrastlo doba, ljudi su danas izloženi tenzijama i strahovima (Toffler, 1971). Također, vršnjačke i druge grupe mladih znaju biti jak socijalni model uticajan na ponašanje. Ono ponašanje koje društvo preferiše, a ne osuđuje, može značajno odrediti reakcije mladog čovjeka. Ako mladi stupe u grupe koje krše društvena pravila i norme, učiće i prihvatiti takve oblike ponašanja. Skloni smo reći da najveći broj mladih uči asocijalne oblike ponašanja u grupama koje imaju asocijalne, ili delinkventne društvene orijentacije.

Naime, *teorija simboličkog intencionizma*, ili teorija različitih druženja, pretpostavlja da mladi nauče neprihvatljive oblike ponašanja kroz druženje sa ljudima koji krše društvene norme (Tillman, 1994), a to znači da u interakciji sa asocijalnim grupama mladi neadekvatno uče i imitiraju obrasce ponašanja koje asocijalne grupe praktikuju.

Problemi u porodici

Današnje društveno okruženje poremetilo je strukturu porodice kao i njene unutrašnje odnose. Danas imamo veliki broj disfunkcionalnih porodica u kojima vladaju nezdravi odnosi (alkoholizam, netrpeljivost, konflikti, nasilje, izolovanost), a to utiče na razvoj ličnosti djeteta. Ovi nezdravi odnosi dovode do toga da veliki broj mladih nema podršku porodice. Mladi su prepušteni sami sebi kao i brojnim asocijalnim grupama u kojima traže prihvaćenost i podršku. Ovo ukazuje na ogromnu mogućnost nastanka svih oblika nasilja kod djece koja odrastaju u disfunkcionalnoj porodici. Nasilje nad djecom, pojam je koji često pokriva disfunkciju porodice (Banjanin-Đuričić, 1998). Primjetan je nedostatak stabilnosti i topline prijeko potrebnih za djetetov zdrav i nesmetan razvoj.

Roditelji su često zaokupljeni sticanjem materijalnih dobara, kao i problemima svoje karijere, pa su opterećeni i nezadovoljni. U takvom okruženju, dijete se ne može osjećati ni zaštićeno, ni sigurno, iz čega proizilaze: patnja, uznemirenost, poljuljane emocije, a to su poznati faktori nasilničkog ponašanja. Emocionalna klima u najranijim godinama i odnos roditelja prema djeci presudni su za razvoj zdrave osobe. Na početku svih stranputica, obično se pokazuje nedostatak ljubavi.

Ne treba ostvariti samo dogovor sa učenikom koji je izvršilac prekršaja, već i sa njegovim roditeljima. Roditelji su po zakonu obavezni da njeguju, čuvaju i pravilno vaspitaju svoju djecu. Zato je dogovor sa roditeljima presudan u daljem ponašanju učenika. Neprimjenjivanje vaspitno-disciplinskih mjera i nepravovremene reakcije na kršenje i nepoštivanje pravila ponašanja u školi doprinose u mnogome povećanju vršnjačke netolerancije (Đorđević, 2009). Često se disciplina poistovjećuje sa kažnjavanjem. Ako kažemo da „dijete treba disciplinovati“, to ne znači da „dijete treba silu i udaranje, da bi se ponašanje ispravilo“. Ovakvo postupanje je veoma pogrešno!

Uzroci nasilja tiču se vaspitnog stila roditelja, ako se roditelji ponašaju nasilno i djeca će prirodno usvojiti njihov model, pogotovo ako dopuštaju nasilno ponašanje, tako da će ga djeca i sama razvijati. Mnoga djeca doživljavaju zlostavljanje i nasilje u kući ili su konstantno izložena „nadmoći“ odraslih, ali osjećaj poraza ne ostaje bez posljedica. Tako, neugodni doživljaji iz djetinjstva na emocionalnom planu rezultiraju potiskivanjem poniženja, straha i bola, a sve što potisnemo nama vlada. Djeca koja se osjećaju odbačeno u svojoj porodici odrastaju u sredini ispunjenoj ponižavanjem svoje ličnosti, kažnjavanjem, odsustvom interesa i vremena za dijete, ismijavanjem, udaljavanjem, nebrigom o zdravlju i ishrani (Kreso, 2004). U ovim porodičnim odnosima dijete se osjeća kao smetnja, a nikako kao radost.

Istraživanja koja tumače fenomen odbačenosti djeteta, ističu da obezvređivanje djeteta služi roditeljima kao izgovor za njihova vlastita negativna osjećanja prema djetetu (Kreso, 2004). Obezvređivanje se pokazuje kroz kritiku, napade i zanemarivanje. Razlog tome je shvatanje roditelja da je dijete krivo i da ga treba kažnjavati. Priroda ovakvog odnosa nalazi se u vaspitanju roditelja. Najčešće su roditelji bili odbačeni i neprihvaćeni kao djeca, te taj „vaspitni stil“ prenose i u svoje porodice. U daljem dijelu teksta ukazaćemo na uticaje koji determinišu nasilničko ponašanje djeteta.

Uticaj škole na razvoj nasilničkog ponašanja

Brojni roditelji vjeruju da su im djeca bezbjedna u školi. Međutim, mnogo je slučajeva gdje su djeca žrtve različitih opasnosti u školi i njenoj neposrednoj okolini. U školi su uočene brojne pojave koje se mogu svrstavati u skupinu maltretiranja zbog kojih djeca i/ili učenici školu doživljavaju kao opasno mjesto. Nasilje u školi nije novi fenomen.

U literaturi se često pominju uznemiravanje i napadi na djecu od strane vršnjaka, a i mnogi odrasli nose slična lična iskustva iz školskih dana. Danas je problem nasilja u školi jednako značajan sa stanovišta socijalnog, kao i sa stanovišta naučnog istraživanja.

Školske strukture (kao npr. sistem vrednovanja i ocjenjivanja učenika) podstiču nasilje među djecom. Ovdje se ubrajaju i učitelji/ce, nastavnici/ce, kojima nedostaje znanje, ili pomoć u rješavanju nastalih situacija. Školski sistem podstiče destruktivno nasilje učenika u situacijama kada privremeno ili trajno nisu dorasli školskom opterećenju i očekivanom uspjehu. U vremenu orijentisanom na uspjeh u svim sferama, a pogotovo po svaku cijenu učenici strahuju od neuspjeha, kao i od neispunjavanja očekivanja.

Preveliki zahtjevi za učenike su izvor straha i nesigurnosti. Odnos nastavnik-učenik, a i obrnuto, nije uvijek zadovoljavajući, tako da pored nasilnosti učenika, potrebno je posvetiti pažnju i mogućoj nasilnosti nastavnika, stručnih saradnika, menadžmenta i drugih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa u školi. Djeca školu shvataju kao dobro mjesto za igru, rad i učenje. Zato je važno učiniti škole bezbjednim i sretnim okruženjem koje podstiče pravilan razvoj mlade ličnosti.

Duhovni aspekt smisla obrazovanja

Zanimljiv je aspekt odnosa duhovnog i nasilničkog. Često je nedostatak smisla školovanja najozbiljniji problem naših učenika, a besmislenost i besadržajnost rađaju egzistencionalnu frustraciju. Slatina (2005) upozorava na današnju sliku svijeta koja predstavlja nasilje i dramu čovjekovog moralnog djelanja i življenja. Pored savremenog naučnog i tehnološkog napretka čovječanstva, naše vrijeme registruje čitav niz nasrtaja i napada na ljudski život. Prikriveni oblici nasilja, kao što su intelektualne ili afektivne manipulacije, brojni vidovi propagande i indoktrinacije koji mahom umaknu prosječnoj socio-psihološkoj svijesti, također su nasrtaji na slobodu i ljudsko dostojanstvo (Slatina, 2005).

Savremeni stil življenja

Društvene promjene i okruženje u kojem mladi danas žive i egzistiraju u velikoj mjeri utiču na mijenjanje stila življenja. Savremeni stil življenja vjerovatno je izvor nasilja (način ishrane, gledanje televizije, korištenje slobodnog vremena, provođenje vremena uz kompjuter), a ono se ogleda u nizu drugih okolnosti koje utiču na ometanje normalnog rasta i razvoja mlade ličnosti (Vrgoč, 1999). Najčešći uzrok sve češće netolerancije i nasilja među

učenicima vidi se u obezvređivanju škole, jer gdje nema reda, gdje nema pravila, nema ni vaspitnog rada.

U školama su sve manje zastupljene vaspitne aktivnosti koje pružaju mladima šansu da se zabavljaju, rade i vaspitaju. U školama nema takmičenja odjeljenskih zajednica za uređenost učionica, za štednju, higijenu, učinjeno dobro djelo, članstvo u sekcijama, rad i učenje. Država je tako vaspitanje mladih prepustila stihiji i dobroj volji škola i nastavnika.

Škole su postale mjesto u kojima preovladava obrazovanje, a istodobno se dovodi do tendencije gubljenja vaspitanja. Ovu tendenciju Slatina označava istorijom propadanja pojma vaspitanja (Slatina, 2005). Ovakva vaspitno-obrazovna sredina je „izvorište“ međusobnog omalovažavanja, vrijeđanja i ponižavanja njenih sudionika. Mijenjanje društvenog konteksta, kao i pojačana zdravstvena istraživanja iz oblasti vaspitanja ukazuju na to da „današnje škole“ moraju biti „otvorene za sve“, uključivati učenike različitog porijekla, socijalne, kulturne, jezičke i polne pripadnosti, kao i učenike s posebnim potrebama. Međutim, škola još uvijek ne zna kako da se nosi sa svim tim različitostima.

S obzirom da neka djeca imaju potrebu da svoju energiju usmjere na vršnjake, potrebno je naći načina da se ova energija preusmjeri na druge aktivnosti. Takva aktivnost je, pored ostalog, društveno koristan rad. Ovaj rad, kao vaspitna aktivnost u potpunosti je zapostavljen, što zbog loše regulative u Zakonu, a što i zbog reakcije roditelja („Moje dijete je došlo u školu da uči, a ne da radi i prlja se.“). Rad kao vaspitna aktivnost nije samo učenje na času, već i uređenje učionice, travnjaka, rad u tehničkim i saobraćajnim sekcijama, sakupljanje sekundarnih sirovina, dežurstvo u školi, pomoć siromašnima, itd. Sve te aktivnosti mogu se realizovati u okviru časa odjeljenskog starješine (razrednika), a škola bi preko tako organizovanih radnih i vaspitnih aktivnosti bila mjesto u kome se radi, nagrađuje i vaspita, odnosno mjesto koje djeci treba.

Reklame u medijima svakodnevno dodatno promovišu šund i neukus. To nisu samo komunikativna i sugestivna sredstva, već su to uglavnom reklame manipulativnog tipa. Škola bi trebala da „naoruža“ učenike mehanizmima koji ih čine imunim na manipulacije kojima ih mediji permanentno obasipaju. Reformom je razbijen sistem vrijednosti i konzervatizam stare škole, a on se ogledao u vezanosti sistema školstva za tradiciju svoje zemlje i kulture. Nema tradicionalnih i moralnih vrijednosti, a nema ni obaveznosti, jer je sve relativizirano. Mas-mediji i društveni stereotipi šalju poruke o tome da se može biti uspješan i napredovati bez rada, bez poštovanja pravila i reda. To je za školu poseban izazov, ali nažalost ostavljen je

inventivnosti razrednika. Na svoj specifičan način mediji generišu delinkventno ponašanje djece.

Disciplina podrazumijeva postupke podučavanja i vježbanja učenika/ce o poštivanju poželjnih oblika i načina ponašanja u zajednici, a to znači da je disciplina učenje. Kažnjavanje predstavlja kontrolisanje ponašanja učenika, a disciplinovanje znači razvijanje učeničkog ponašanja (UNESCO, 2006). Naglasak treba biti na razvitku dječijeg samopouzdanja i samokontrolisanja ponašanja. Cilj disciplinovanja je da učenik/ca razumije svoje i ponašanje drugih u razredu, da preuzme inicijativu, da bude odgovoran/a za svoje izbore, kao i da poštuje svoje i ponašanje drugih. Drugim riječima, da učenik/ca internalizuje pozitivne oblike mišljenja i ponašanja u svoj vrijednosni sistem (UNESCO, 2006).

Uzroci i posljedice nasilničkog ponašanja

Interesovanje za probleme nasilničkog ponašanja mladih, podstaknuto je eskalacijom nasilja u školi i van nje. Nasilno ponašanje učenika je evidentno u velikom broju škola, te u mnogim državama. Kvantitativni podaci o otuđenosti, usamljenosti i nasilnosti među mladima, odnosno podaci o stepenu rasprostranjenosti takvog ponašanja ukazuju da je taj vid ponašanja zabrinjavajući. Olveus (Boulton & Underwood, 1992) je ustanovio da se 7% norveških učenika osnovnoškolskog uzrasta nasilno ponaša prema svojim vršnjacima, a da je 9% učenika bilo u statusu „žrtve“ nasilnog ponašanja.¹

Praktične pedagoške implikacije zahtijevaju izvjesne informacije o tome zašto se neka djeca nasilno ponašaju, kakva osjećanja doživljavaju u takvim situacijama i kako ove probleme konceptualizovati u jednom širem socijalnom kontekstu (npr. vršnjačkim grupama). Istraživanja (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982) su pokazala da nasilna djeca, najčešće opravdavaju svoje ponašanje izjavama da su isprovocirana, a rjeđe izjavama da su viktimizirana (djeca izložena nasilju), te da su fizički slabija i da ne pružaju otpor. Kada govorimo o vjerovatnoći, intenzitetu i trajanju nasilnog ponašanja, povećavaju se ukoliko je dijete žrtva, a koje je opaženo od nasilnih vršnjaka kao namjerno provokativno, zatim, dijete koje je slično djeci koju nasilnik vidi kao viktimizovane, te koje je popustljivo pred zahtjevima nasilnika i koje ne emitiraju verbalne, ili facijalne „signale“, koji inhibirajuće

¹Značenje termina *korelati* – stvari koje stoje u uzajamnom odnosu, pojmovi koji pretpostavljaju relaciju (uzrok-posljedica, pravo-dužnost, brdo-dolina). Vidi u Klaić, B. (2004). *Rječniku stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.

djeluju na ponašanje nasilnih vršnjaka (Perry, Perry & Rasmussen, 1988, vidi kod: Knežević-Florić, 2007).

Efekti ovih faktora, kompleksni su, te utiču na intenzitet i trajanje nasilničkog ponašanja u zavisnosti od: uzrasta, pola i socijalne nekompetentnosti (Knežević-Florić, 2007). Ovdje je važno obratiti pažnju na uzrasne razlike, na polne razlike i na socijalne nekompetentnosti i reći nešto o svemu tome, kako zbog sagledavanja uticaja, tako i zbog boljeg razumijevanja istih.

Uzrasne razlike

Saglasno nalazima većina istraživanja, Bolton i Andervud (1992) su ustanovili značajne uzrasne razlike. Verbalno i fizičko nasilje češće se javlja kod učenika osnovnoškolskog uzrasta nego kod srednjoškolaca. Najmlađi učenici u osnovnoj školi predstavljaju najrizičniju grupu nad kojom se vrši nasilje, vjerovatno zato što su djeca na ovom uzrastu fizički naslabija. Istraživanja (Perry, Kusel & Perry, 1988) su pokazala da se tokom kasnijeg perioda osnovne škole nasilje ne distribuira podjednako, već da je selektivno usmjereno prema jednoj manjoj grupi djece (oko 10%). Fizički oblici nasilničkog ponašanja opadaju sa uzrastom, a verbalno nasilje ostaje istaknuto na svim uzrastima.

Polne razlike

Istraživanje pokazuje da su različiti oblici nasilničkog ponašanja, naročito fizičkog nasilja više rasprostranjeni među dječacima nego među djevojčicama (Tieger, 1980). Međutim, neka druga istraživanja (Condry & Ross, 1985; Hodges, Malone & Perry, 1997) pokazuju da su djevojčice u približno istom broju akteri nasilnih interakcija kao i dječaci. Za razliku od dječaka, djevojčice su rijetko uključene u tjelesni napad na druge djevojčice i/ili dječake. Ovo možemo pripisati nasljednoj dispoziciji, tradiciji, vaspitanju, usvajanju uloga odgovornih za to. Djevojčice se ne vesele borbenim i ratnim igrama, kao što se tome vesele dječaci. One su po prirodi ili zbog vaspitanja i socijalnih očekivanja miroljubljivije prema okolini nego dječaci. Međutim, djevojčice znaju da se žustro svađaju i da pri tome budu veoma nasilne. To su situacije u kojima one govore snažne psovke, situacije u kojima su djevojčice napadale i grebale jedna drugu, trgale odjeću, itd. Pokazivale su puno domišljatosti kada su se međusobno „etiketirale“, ogovarale svoje suparnice i psihički ih vrijeđale (Rumpf, 2006). Ovo ukazuje da djevojčice mogu biti sklonije verbalnom nasilju, nego dječaci.

Socijalne nekompetentnosti

U grupu socijalne nekompetentnosti djece, odnosno djece koja ne posjeduju socijalne vještine (Gresham, 1986; Sheridan, 1995) spadaju socijalno povučena i nasilna djeca. Bez obzira na to što ne postoje pouzdani dokazi o korelaciji između sociometrijskih klasifikacija i bihevioralnih karakteristika, empirijski nalazi, upućuju na važnost distinkcije između „zanemarene“ i „odbačene“ djece (Peery, 1979). Odbačena i neprihvaćena djeca vanjski svijet doživljavaju opasnim i neprijateljskim. Ona se plaše tako, što jedini način preživljavanja vide u primjeni nasilja prema članovima vanjskog svijeta. Naučena su u porodici da su udaljavanje, odbacivanje, ismijavanje, verbalni i fizički napadi, oblici ponašanja koji omogućuju život u društvu. Dijete smatra da je uvijek na „meti“, te da bi preduprijedilo napade, ono napada prvo, kako bi vlastitim nasilnim ponašanjem samo sebe ohrabrilo (Kreso, 2004).

2. Potisnute emocije

Škole su „emocionalne pustinje“, kako bi rekao Ask Elklit (Elklit, 1991). U školama još uvijek preovlađuje stereotip da nastavnik ne smije pokazati nikakve emocije, da u učionici mora biti neutralan. Ovo je ozbiljna zabluda koja se danas napušta u skoro svim školama. Problem je u tome što se od djece traži da ne iskazuju nikakve emocije, da ih ne donose u školu i da ne demonstriraju zabrinutost, strah, uvrijeđenost i slično.

Emocije se dijele na bazne i izvedene (Milivojević, 2007). Bazne se nazivaju još i primarne. One mogu biti pozitivne i negativne. Ploučik je bazne emocije prikazao kružno i opozitno: 1) uživanje je suprotno tugi, 2) strah je opozitan bijesu, 3) očekivanje je opozitno iznenađenju i 4) gađenje je suprotno povjerenju (Plutchik, 2001). Iz ovih baznih emocija izvedene su druge ili sekundarne emocije koje takođe imaju vrlo snažno dejstvo na ponašanje čovjeka. Kada analiziramo verbalno nasilje, ne možemo zaobići emocije. U osnovi, većina oblika verbalne agresivnosti su negativne emocije. Ove emocije kod agresivnih osoba imaju i svoju pozitivnu stranu. Konkretno, agresivna osoba svoj bijes iskaljuje na žrtvi kod koje izaziva strah, a pri tome očekuje odobravanje vršnjaka iz okoline. Preusmjeravanje ovih emocija predstavlja veliki izazov za nastavnike i za sve one koji žele redukovati ili spriječiti verbalnu agresivnost.

3. Kako nastavnici percipiraju nasilno ponašanje učenika

Da bi adekvatno procijenili nasilno ponašanje učenika, nastavnici treba da imaju jasno shvatanje pojma nasilja. Ako polazimo od toga da je nasilje bilo koja forma nanošenja štete osobama ili stvarima, tada ćemo lako osposobiti nastavnike da prepoznaju ove vidove ponašanja učenika. Nastavnici su osobe koje najlakše mogu prepoznati nasilje nad učenicima, bilo da to uoče preko fizičkih znakova ili psihičkih oblika ponašanja djeteta.

Sa psihijatrijskog stanovišta prepoznaćemo dva sindromna tipa nasilničkog ponašanja učenika: (1) eksternalizovana nasilnost, hiperaktivnost i delinkvencije i (2) internalizovano ponašanje uslovljeno prevelikom kontrolom koje se manifestuje anksioznošću, depresijom i socijalnim povlačenjem (Achenbach, 1993; Essau & Conradt, 2004). Bez obzira da li se radi o psihijatrijskom pristupu ili o ordinarnim aktivnostima, nastavnici lako mogu prepoznati nasilničko ponašanje učenika. Najbolje je da im ponudimo instrument koji adekvatno tretira ovu problematiku. Naravno, instrument ćemo izabrati s obzirom na to koje forme nasilja nas zanimaju, odnosno za one forme za koje znamo da su najfrekventnije. Najopštiji i najčešće korišten instrument je Olweusov „Upitnik o žrtvama i nasilnicima“ (BVQ: Bully/Victim Questionnaire, Olweus, 1998). Postoji više instrumenata koji mogu pomoći nastavnicima da prepoznaju pokazatelje nasilničkog ponašanja učenika. Između više instrumenata, ovdje izdvajamo PNP-Skaler (Pokazatelji nasilničkog ponašanja učenika, Suzić, 2010). PNP instrument ima pedeset ajtema u četiri subtesta: Ometanje školskog postignuća – 10 ajtema, Socijalni pokazatelji nasilništva – 17 ajtema, Fizički pokazatelji nasilništva – 10 ajtema i Emocionalni pokazatelji nasilništva – 13 ajtema. Ovaj instrument služi prvenstveno za registrovanje nasilnika, ali ne i žrtava. Za registrovanje žrtava nasilja postoji drugi instrument poput onog koji je izradio Dan Olweus.

Nastavnici mogu lako prepoznati nasilje u školama, jer je ono u novije vrijeme veoma raširena pojava. Razlog tome je što su nasilnici popularni među vršnjacima (Romera, Bravo, Ortega-Ruiz, & Veenstra, 2019). Oni su istraživanjem otkrili da nema razlike u popularnosti žrtava i nasilnika na uzrastu nižih razreda osnovne škole, ali već u predmetnoj nastavi otkrili su razlike u korist popularnosti nasilnika (Romera, Bravo, Ortega-Ruiz, & Veenstra, 2019). Zašto su nasilnici popularni među vršnjacima? Odgovor je jednostavan. Društvene norme uzimaju slobodu pojedincu, a oni koji krše te norme bez obzira na sankcije postaju popularni, jer smiju ono što disciplinovani učenici ne smiju. Ovu činjenicu nastavnici moraju imati u vidu, ako žele da dobro prepoznaju nasilje i ako žele da pomognu žrtvama i nasilnicima.

Zadaća nastavnika nije samo u prepoznavanju konflikta, negu i u vještini njihovog rješavanja. Jedan rad na tom planu je posebno preporučiv za svakog nastavnika (Grant, 1997). Ovu knjigu je prevela firma „Educa“ u Zagrebu. Konkretniju klasifikaciju stilova u rješavanju konflikta nalazimo kod Džona Brilharta i saradnika (2001). Operacionalnu razradu pogledaj kod Suzića (2005). U prvoj polovini dvadesetog vijeka nastavnici su počeli obraćati pažnju na emocionalne probleme učenika, ali su ujedno i potejenjivali ove probleme za razliku od psihologa. U BiH se još uvijek osjećaju posljedice rata 1992-1995. Taj rat je snažno uticao na roditelje generacija učenika koji sada pohađaju školu. Roditelji su to i nesvjesno prenijeli na svoju djecu. Vinkelovo istraživanje (1996) je pokazalo da krizne situacije stimuliraju učenike na nasilnost. Na primjer, razvod roditelja može rezultirati nasiljem djece. Ovakve činjenice nastavnici moraju imati u vidu kada procjenjuju ili opažaju nasilničko ponašanje učenika.

4. Kako učenici doživljavaju nasilno ponašanje svojih vršnjaka

Učenici često prikrivaju svoje opservacije o nasilju. Razlog je najčešća strah od nasilnika, ali može biti i nastojanje da se dijete ne miješa u konflikt ili čak, simpatija prema nasilniku. Istraživanjem na uzorku od 348 učenika uzrasta od devet do šesnaest godina nađeno je da nasilje i zlostavljanje djece negativno utiče na njihov doživljaj sreće (Сузић, 2014). Nastavnici su u školama previše opterećeni nastavnim planom i programom, tako da nemaju vremena da saslušaju djecu i posvete se njihovim problemima. Na primjer, neka djeca su izložena nasilju u porodici, ali to kriju iz više razloga: ne žele ugroziti sliku koju vršnjaci imaju o njihovim roditeljima, ne žele ispasti bespomoćni, ne žele pokazati da su nezaštićena, ne žele ugroziti sliku o sebi i tako dalje. Istraživanje na uzorku od 167 predškolaca uzrasta od četiri do šest godina, pokazalo je da postoje ozbiljne razlike u opažanju nasilja od strane djece, vaspitača i roditelja (Vlachou, Botsoglou, & Andreou, 2013).

Kada djecu pitamo o vršnjačkom nasilju treba da imamo u vidu tri pozicije koje oni mogu zauzeti: nasilnici, žrtve ili posmatrači. Postoji još jedna mogućnost: da je učenik nasilnik i žrtva. Teško možemo očekivati da nasilnici kažu sve o sebi i nasilju. To isto vrijedi za učenike koji su ujedno žrtve i nasilnici. O nasilju najčešće otvoreno govore žrtve i svjedoci.

Učenici koji su svjedoci nasilju, najčešće saosjećaju sa žrtvom i osjećaju grižnju savjesti, što im ne mogu pomoći. U nekim slučajevima dijete svjedok nasilja će zauzeti poziciju nemiješanja. Njegovo obrazloženje je da ga se to ne tiče, ne želi da se miješa.

Ponekad će se posmatrači pridružiti nasilniku, jer je u psihologiji poznato da ljudi vole pobjednike. Kako pridobiti učenike da se izjasne o nasilju, bilo da su žrtve, nasilnici ili posmatrači? Alan Bin daje niz preporuka za to, od kojih izdvajamo: (1) prekinite zavjet ćutanja, (2) budite dobar slušalac, (3) tražite da daci primijene vizualizaciju, (4) primijenite pristup bez optužbi, (5) igrajte igru „Šta bi bilo“, (6) angažujte učenike u grupama, (7) neka učenici vode dnevnike i tako dalje (Bin, 2004).

Učenici opažaju nasilništvo vrlo suptilno. Međutim, nerado se izjašnjavaju o tim opažanjima. Kako ih ohrabriti da iznesu svoja opažanja o nasilju? Osnovno je da nastavnik stekne njihovo povjerenje. To, međutim, nije jednostavno! Radi se o dugotrajnom procesu koji treba strpljivo i oprezno realizovati. Nije dovoljno pronaći adekvatan upitnik, umnožiti ga i podijeliti učenicima. Nužno je da djeca znaju šta će biti sa njihovim iskazima, da budu informisana o daljoj sudbini listova koje su popunili, o efektima svojih iskaza.

Pri razmatranju mogućnosti redukcije nasilnog ponašanja, nužno je imati u vidu uzroke tog ponašanja. Kao glavni uzrok jedno istraživanje je identifikovalo kompleksnu interakciju između roditelja, nastavnika i djece (Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990). Na primjer, dijete uglednog roditelja je u školi kažnjeno, a roditelj pred djetetom glasno tumači kako se to nastavnik njemu sveti zato što je ugledan. Time on amnestira dijete od odgovornosti ne ulazeći u stvarne razloge za sankciju koju je nastavnik primijenio. Sada je dijete ohrabreno da nastavi sa nedoličnim ponašanjem, jer je roditelj stao na njegovu stranu bez obzira na opravdanost sankcije. Postoje brojni uzroci nasilnog ponašanja i nemoguće je izraditi specijalizovane programe za svaki uzrok ili za svaku grupu uzroka. Stoga je potrebno izraditi program prevencije nasilja baziran na opštim polazištima.

Istraživanje je pokazalo da efekti programa za redukciju nasilničkog ponašanja traju dugo nakon njihove primjene (Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2000). To je još jedan razlog koji stoji na strani teze da je takav program prioritetan. Uz primjenu takvog programa nužno je konstituisati pravila ponašanja koja na duge staze preveniraju nasilje djece. U konstrukciji takvog programa treba poći od ključnih uzroka vršnjačkog nasilja. Na primjer, poznato je da su nasilni adolescenti popularni među vršnjacima. Ta popularnost proizilazi iz psihološke potrebe adolescenata da se odupru autoritetu roditelja i drugih značajnih odraslih.

Škola je za adolescente pozornica na kojoj mogu igrati uloge koje žele. Te uloge su često asocijalne, pune nasilja i dominacije. Tek sedamdesetih godina dvadesetog vijeka stručnjaci posvećuju posebnu pažnju nasilju u školi (Olweus, Limber & Mihalic, 1999). On je razvio program redukcije vršnjačkog nasilja baziran na tri komponente: (1) karakteristike

pojedince, (2) karakteristike vršnjaka i (3) karakteristike škole. Svaku od ovih komponenata Olveus je posebno analizirao kako bi razvio program baziran na tim polazištima. Konkretno, kao karakteristike pojedinca izdvaja: impulsivnost, dominantnost ličnosti „vruće glave“, nedostatak empatije, teškoće u prihvatanju pravila, niska tolerancija na frustracije, pozitivni stavovi prema nasilju, postepeno opadanje interesovanja za školu itd. Kao svojstva vršnjaka izdvaja: (1) oni su prijatelji nasilnika, (2) imaju pozitivne stavove prema nasilju, (3) nedostaje im roditeljski nadzor, (4) nedostaje im toplina roditelja, (5) roditelji su im pretjerano popustljivi, tako da odrastaju u strogoj disciplini, (6) često su izloženi fizičkom kažnjavanju itd. Posebno su nam zanimljiva svojstva škole u kojoj cvjeta vršnjačko nasilje. Ovdje nalazimo niz karakteristika koje vrijede za brojne škole današnjice. Na primjer to su: indiferentnost škole, nezainteresovanost za nasilje, pozitivni stavovi prema učeničkom viđenju nasilja i slično. Kako da škola ne bude centar ili plodno tlo za nasilje među učenicima, istraživala je grupa autora zaposlenih u jednoj firmi (Northwest Regional Educational Laboratory, 1994).

Oni su preporučili određena svojstva škole na koja smo obratili pažnju, prije svega na dosljedan stil rukovođenja školom, koji treba biti čvrst i fer., gdje rukovodilac škole priznaje probleme, mjeri, bilježi i izvještava o rezultatima programa prevencije nasilja. Konstatovali su, da su manje škole sigurnije, nastavnici poznaju učenike i učenici se znaju međusobno, više učestvuju u vannastavnim aktivnostima. Da školsko osoblje nastoji da ostvari sve najbolje za svoje učenike, a nastavnici su sposobni da djeci i njihovim roditeljima prenesu pozitivnije stavove prema učenju i znaju komunicirati sa roditeljima, te ih angažovati u dječijem učenju. Podržavaju razvoj socijalnih vještina učenika i grade samouvažavanje učenika, a i vladaju tehnikama rješavanja sukoba, prevencije nasilja i nasilničkog ponašanja. Škola treba da ima tim stručnjaka (školskog pedagoga, psihologa, savjetnika, socijalnog radnika) koji rade zajedno sa školskim osobljem i porodicom, s ciljem da se pomogne djeci koja imaju nasilne tendencije, a koja često imaju značajne probleme u školi i u porodici, kao i nizak nivo interpersonalnih vještina. Tim za rješavanje problema nasilja na nivou škole uz podršku nastavnika i roditelja, treba obezbijediti pozitivnu školsku klimu i podršku u lokalnoj zajednici, te napraviti plan prevencije. Primarna prevencija je neophodna, ali ne može stići do svakog djeteta koje je impulsivno i bijesno. Sekundarna prevencija, treba da pomogne „visokorizičnoj djeci“ za koju se čini da će postati nasilna (Northwest Regional Educational Laboratory, 1994).

Škola bi trebala biti bezbjedno mjesto za dijete, utočište i oaza zaštićena od nasilja. Roditelji je najčešće tako i vide. Međutim, stvarna situacija nije tako ružičasta. U mnogim školama ćemo naći samo neke od faktora rizika, ali ćemo vrlo rijetko sresti dejstvo svih faktora odjednom u istoj školi. Zato je senzibilitet rukovodstva i nastavnog osoblja u školi vrlo značajan za prevenciju, smanjenje i uklanjanje vršnjačkog nasilja. Treba uočiti faktore rizika i na njih djelovati.

5. Ličnost učenika i njegova slika o sebi

Slika o sebi se odnosi na ono što osoba vidi kada se gleda u ogledalo. Međutim, ona nije samo self-projekcija, ona ima i socijalnu dimenziju. Socijalnu sliku o sebi osoba formira pretpostavljajući to kako ju drugi vide. Ovim se slika o sebi usložnjava. Osoba, zapravo, vidi sebe u socijalnom okruženju. Definicija te sintagme sada bi izgledala drugačije. Slika o sebi je ono što osoba percipira kao viđenje drugih o njoj. Sada imamo dvije opcije. Jedna slika je ono kako osoba vidi sama sebe, a druga je ono kako ona smatra da ju drugi vide. Da li je slika-o-sebi jedna ili je možemo posmatrati kao personalnu i socijalnu?

Slika o sebi može imati više dimenzija: (1) fizičku, (2) psihološku, (3) intelektualnu, (4) viđenje vlastitih sposobnosti, (5) moralnu i (6) seksualnu (Stojaković, 2002). Svaka od ovih dimenzija ima lični i socijalni aspekt. Može se desiti da osoba sebe vidi vrlo pozitivno, ali da drugi ne misle tako o njoj. Ovdje se radi o visokom samocijenjenju i niskoj socijalnoj evaluaciji. S druge strane, lična slika o sebi i njen socijalni aspekt mogu biti podudarni. Na primjer, osoba visoko misli o sebi ali i drugi ju tako vide. Postoji mogućnost da osoba ima realnu sliku o sebi, a da je ova slika u sukobu sa željenom slikom, sa idealnom slikom o sebi.

Dilemu između personalnog viđenja sebe (u ogledalu) i socijalnog viđenja sebe (u očima drugih ljudi) rješava Gordon Olport. On razvija klasifikaciju o tri slike o sebi: (1) realno ja, (2) idealno ja i (3) socijalno ja (Allport, 1958; Šire vidi kod Suzić, 2005). Ove slike o sebi mogu biti sukobljene, u konfliktu (Suzić, 2005). Učenici koji imaju konflikt ovih slika lakše pribjegavaju nasilju. Nastavnik bi trebao na vrijeme otkriti ove konflikte i pomoći učenicima da ih riješe.

Vršnjaci i identitet grupe

Identitet grupe često adolescentima služi kao kompenzacija za nedostajuće moći. Ono što pojedinac ne može, može grupa. Ovaj osnov identiteta je ključan za delinkventske grupe. Na čelu takve grupe je najčešće pojedinac koji pored potrebe za grupnim identitetom ima izraženu potrebu za dominacijom. Odrastajući uz dominantne roditelje, dijete razvija vlastitu potrebu za dominacijom. Bez mogućnosti da dominira u porodici ili školi, takvo dijete formira adolescentsku grupu koja najčešće okuplja submisivne pojedince kojima grupa služi za kompenzaciju vlastitih slabosti.

Vrlo rijetko se dešava da vršnjačka grupa poštuje društvene norme i socijalna pravila. Takve grupe su poželjne i mogu koristiti u pozitivnoj socijalizaciji pojedinca. Škola se, nažalost, malo bavi ovom vrstom potreba adolescenata, pa djeca pribjegavaju identifikaciji sa grupom van škole.

Na uzrastu adolescencije dijete ima potrebu da odbaci autoritet roditelja, nastavnika i drugih odraslih. Delikventska grupa je idealno rješenje za ovu potrebu. Odrasli i „njihove“ društvene norme se odbacuju. Dijete je spremno da učini mnogo toga šta grupa (ili vođa grupe) od njega traži. Odnosi u grupi su najčešće predodređeni strahom od isključenja, od odmazde vođe ili grupe, od odbacivanja. Ovdje smo na polju teorije socijalnog interakcionizma ili teorije različitih socijalnih interakcija odnosno druženja (Tillman, 1994). Po ovoj teoriji mladi se socijalizuju učenjem od drugih, stupaju u interakciju sa drugima i usvajaju socijalne norme i običaje. To znači da mladi koji stupaju u interakciju sa delikventskom grupom postaju delikventi. Kada znamo da mladi u ovoj dobi usvajaju vrijednosti vršnjaka i odbacuju dječji vrijednosni svijet baziran na autoritetima značajnih odraslih (roditelja, nastavnika itd.), tada je jasno da će vršnjačka grupa imati ključan uticaj na dijete. Nastavnik je ovdje pred težim zadatkom: mora otkriti delikventsku grupu i učenike koji pripadaju takvoj grupi. Potom slijedi aktivnost uključivanja djeteta u odjeljenje ili školske aktivnosti.

Svaki adolescent teži da bude priznat i prihvaćen u grupi, teži da zadovolji svoj identitet. Ako škola ili porodica ne zadovolje ovu potrebu, adolescent pribjegava učlanjenju u delikventsku grupu. Pravila ponašanja u ovakvim grupama najčešće su zasnovana na nasilju, na strahu kojim vođa vlada u grupi. Hrabrost grupe se prepoznaje u kršenju društvenih normi, u asocijalnim djelima. Često je takvo djelo test za ulazak novog adolescenta u grupu. Škola je idealno mjesto za demonstraciju takvih djela. Tu su drugi adolescenti koji se svemu tome

dive, koji ne smiju stupiti u slične akcije, koji poštuju norme. Šta da radi nastavnik? Moguće je osmisлити grupne radionice u kojima će razni delinkventski vidovi ponašanja biti objelodanjeni i analizirani.

Identitet osobe uvijek zavisi od grupe u kojoj se ta osoba kreće, u kojoj odrasta. Istraživanje je pokazalo da mi-identitet pojedinca zavisi od kulture (Markus & Kitayama, 1991). Vrlo su rijetki pojedinci koji mogu izmaći uticaju drugih ljudi na formiranje njihovog identiteta. Ako se u školi zanemaruje nasilje, djeca će lako usvajati forme nasilnog ponašanja, cijeliti nasilnike. To je razlog zbog koga škola mora sistematski pristupiti radu na uklanjanju nasilja nad i među učenicima.

Prepoznavanje nasilnika i žrtve

Žrtve je mnogo lakše prepoznati nego nasilnike, posebno kada se radi o raznim vidovima formalnog nasilja. Međutim, i nasilnike je moguće identifikovati. Za njihovu identifikaciju potrebna je saradnja roditelja, ali neki znakovi su indikativni i bez ove saradnje. Znakove na osnovu kojih možemo identifikovati nasilnike sistematski analizira Alen Bin (2004). Takvi znakovi su prije svega: dijete ima više novca nego što može da objasni, kupuje stvari koje inače ne bi moglo sebi da priušti, riješeno je da u svemu pobjeđuje, loš je gubitnik, ima nove stvari (igre, odjeću, CD-ove itd.) i tvrdi da su mu ih dali drugovi, a odbija da preuzme odgovornost za svoje loše ponašanje i tako dalje (Bin, 2004).

Žrtve i nasilnike je mnogo lakše identifikovati u formalnom nasilju. Neformalno nasilje ne prate simptomi karakteristični za formalno nasilje. Ipak, i njega je moguće identifikovati. VIF-skaler (Violence – informal forms) može da identifikuje ovaj tip nasilja, jer su u njemu pitanja koncipirana na način da osoba ne može zaobići odgovor ukoliko se opredijeli da popuni ovaj instrument. Na primjer, naka pitanja glase: neko je o tebi proširio glasinu da koristiš drogu, ili, neko ja nalagao da ti kradeš i slično (Suzić i Branković, 2012).

Prvi korak u redukciji vršnjačkog nasilja je prepoznavanje simptoma nasilja, odnosno, evidencija o evidentnosti ovog nasilja. Razlog da to nastavnik mora prvo učiniti je to, što program borbe protiv ovog nasilja mora poći od konkretnih problema, od pojavnih oblika nasilja evidentnih za određenu školu ili sredinu.

6. Porodica, potencijalni izvor nasilnog ponašanja

Porodica kao osnovna ćelija društva

Porodica je oblik čovjekovog zajedništva, nastala iz osnovnih potreba i duboko je ukorijenjena u fizičku i psihičku strukturu čovjeka. Neophodna je svakom pojedincu u njegovom razvoju. Ona predstavlja prvu socijalnu sredinu u kojoj se dijete razvija, uspostavlja veze sa svojom okolinom u kojoj stiže prva iskustva.

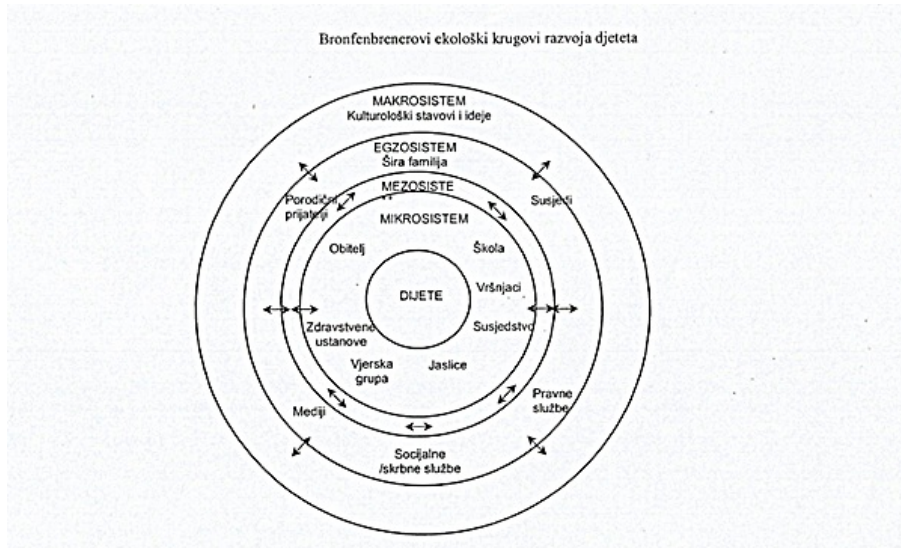
Za pravilan i zdrav razvoj djeteta idealna porodična sredina nije ona u kojoj se ne osjećaju problemi i sukobi, jer takva porodica ne postoji. To je ona porodica u kojoj su odnosi među članovima zasnovani na uzajamnoj privrženosti, povjerenju i saradnji. Porodica je okruženje u kojem dijete pronalazi toplinu, bliskost, zaštitu, ljubav, odnosno, sve ono što stvara osjećaj pripadanja i sigurnosti. Ovi osjećaji su posebno izraženi u prvim godinama života djeteta. Ostvaruju se uz pomoć urođenog mehanizma “attachment-a” (Kreso, 2004), koji dijete usmjerava da se veže za osobu koja mu posvećuje pažnju, njeguje, štiti i voli. Porodica je, dakle, poseban sistem odnosa koji se ne temelje samo na individuama u braku, niti samo na roditeljstvu, niti samo na djeci, a nije ni samo zbir svih tih odnosa.

Porodica, primarni vaspitni i socijalizujući milje

Primarni vaspitni i socijalizujući milje za svaku osobu je njena porodica. Porodica je vrlo kompleksan socijalni sistem. Ona, kao i drugi sistemi, teži procesima stalnog razvoja, mijenjanja, ali i uspostavljanja ravnoteže. To vrijedi posebno u situacijama kada je ova ravnoteža narušena (Kreso, 2004). Kao takav sistem, socijalna grupa koju zovemo porodica je u interakciji sa svojom okolinom. Direktnim i/ili indirektnim uticajem okruženja na odrastanje, razvoj pojedinca bavio se Bronfenbrenner u svojoj teoriji ekoloških promjena (Kreso, 2004).

Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) naglašava neophodnost razumijevanja razvoja djeteta u njegovom okruženju. On smatra da razvoj djeteta treba da se izučava, ne samo u porodici nego i u školi, lokalnoj zajednici, itd. Njegova teorija ukazuje na situacije u koje dijete može zapasti, u kojima se uspostavljaju odnosi i u kojima dijete ostvaruje određenu ulogu. Bronfenbrenner (1979) je predstavio niz koncentričnih, ili ekoloških krugova razvoja djeteta. U centru tih krugova je dijete, sa svojim biološkim, psihološkim, socioemocionalnim, motivacionim i drugim sklonostima.

Prvi i najdirektniji utjecaj na dijete, ima prvi krug – *mikrosistem*. U njemu se nalazi porodica i članovi užeg domaćinstva, socijalno i obrazovno okruženje (škola, vršnjaci iz razreda, učitelj), susjedstvo. Sljedeći sistem je *mezosistem*, koji predstavlja područje povezivanja različitih *mikrosistema* (npr. boravak djeteta u domu i vrtiću). *Egzosistem* predstavlja socijalno, političko, religijsko i drugo okruženje sa kojima dijete dolazi u susret. *Makrosistem* je skup vrijednosti, stavova, ideja, običaja i rituala u pojedinim kulturama (Kreso, 2004).



Shema 1: *Bronfenbrennerovi ekološki krugovi* (Bronfenbrenner, 1979, vidi kod: Kreso, 2004, str. 53).

U centru pažnje je *mikrosistem* koji najsnažnije utiče na razvoj djeteta. U okviru ovog sistema, nalazi se porodica, jaslice i vrtić, škola, vršnjaci, susjedstvo, zdravstvene i vjerske ustanove. Ovo su prve institucije sa kojima dijete uspostavlja prve i snažnije kontakte.

Nijedna porodica ne može egzistirati kao izolovana jedinica. Ona je neizbježno uključena u sve tokove društvenog okruženja. Bronfenbrenner u svojim ekološkim krugovima, pored porodice, na prvo mjesto stavlja školu. Škola i porodica su upućene jedna na drugu i predodređene da sarađuju, više nego ijedna druga institucija. Djeca u školu donose pečat svog porodičnog modela. Odnosno, donose sa sobom svoje navike, iskustva, ideje, emocije, individualne karakteristike. Bitno je naglasiti da su porodica i škola, institucije u kojima su njegovi članovi duboko povezani.

Ako izdvojeno posmatramo porodicu, onda sa sigurnošću možemo reći da su najdirektnije i najneposrednije povezani roditelji i djeca u porodici. Roditelji su najiskrenije i

najdublje predani i posvećeni svojoj djeci. Ovu predanost možemo zapaziti i u situacijama kada roditelji ne prihvataju i odbacuju svoju djecu.

Terzić (1995) opisuje ponašanje neobičnih ili specifičnih roditelja. Radi se o roditelju koji istovremeno voli i mrzi dijete. Kod takvih roditelja često se javlja cijepanje ili razdvajanje (splitting), gdje se prema istom objektu – dakle djetetu, javlja istodobno potreba za ljubavlju, ali i potreba da se voljeni objekat istodobno uništi (zlostavljanje) (Terzić, 1995). Tako da roditelji koji su nasilni prema djeci, nakon toga ih grle i ljube, te žale zbog učinjenog. Boulbi smatra da ne postoje ljudski odnosi u kojima su druge osobe međuzavisne, bezuslovno ili trajno (Terzić, 1995). Roditelji su za svoju djecu vezani snažnim emocijama. Te emocije se kreću od osjećaja ljubavi i pažnje, do povremene mržnje, obezvređivanja, kažnjavanja. Djeci je potrebno da osjete ljubav, toplinu, bliskost, zaštitu i uopšte, sve što stvara osjećaj pripadanja i sigurnosti. Upravo je porodica permanentni izvor emocionalne, socijalne i materijalne sigurnosti.

Međutim, i škola je sredina u kojoj djeca zadovoljavaju svoj osjećaj pripadanja i osjećaj sigurnosti. Naravno, ne na način kao što to čine u porodici, grleći majku i/ili oca, nego na način svojstven ovoj vrsti vaspitno-obrazovne ustanove. Prva ličnost koja je spoljašnji osnov pružanja osjećaja sigurnosti i pripadanja je učitelj/ica. On/a djelimično mijenjaju ulogu roditelja i zato je bitno da ličnost učitelja/ice bude najdublje predan/a djeci – učenicima. Pozitivan odnos između učenika i učitelja/ice, može djelovati kao most između porodične i školske kulture (Krnjajić, 2007). Percepcija brižnog interpersonalnog odnosa sa učiteljem/icom i vršnjacima zasniva se na uvažavajućim i kooperativnim odnosima koji pozitivno djeluju na ponašanje, stavove prema školi i motivaciju učenika.

Ako bi porodica ili škola zatajile u ostvarivanju nekih vaspitnih ciljeva, neophodna podrška bi se lako pretvorila u međusobno optuživanje. Tako bi se škola postavila superiornije u odnosu na porodicu, osuđivala je i omalovažavala, a da ni sama nije učinila ništa što bi pomoglo roditeljima i djeci. Na drugoj strani, roditelji bi se osjećali posramljeni i obeshrabreni kao vaspitači. Ovakav primjer podstiče javljanje antagonizma između porodice i škole, te ugrožava ionako slabe veze između ove dvije institucije.

Prethodno rečeno objašnjava porodicu kao kompleksan socijalni sistem, koji je u neprekidnom kontaktu i recipročnom odnosu sa ostalim članovima ekoloških krugova. Djetetov način gledanja, osjećanja i obraćanja prema drugima, nastao je u susretanju sa osobama koje čine njegovu porodicu. U tom susretu dijete konstruiše stil odnosa sa drugim

članovima šire zajednice (npr. vršnjaci). Dijete se razvija imitirajući i oponašajući ponašanje starijih članova porodice. Tako formira svoju temeljnu predstavu o porodici, braku, vaspitanju itd. Da bi se dijete pravilno razvijalo, potrebna mu je bezbjednost porodice.

U porodici se bezbjednost stiče prvenstveno zadovoljavanjem osnovnih potreba djeteta i ponavljanjem određenih situacija koje omogućavaju djetetu da organizuje svoje utiske o svijetu oko sebe. Tokom cijelog života porodica nastavlja pružati bezbjednost djetetu na različite načine i različitim intenzitetom. Osjećaj bezbjednosti se zasniva na osjećaju prihvaćenosti, na osjećaju da je ono, takvo kakvo jeste, prihvaćeno od članova svoje porodice. Osjećaj prihvaćenosti za dijete je osjećaj da je ono voljeno, prihvaćeno i paženo od strane roditelja.

Porodična klima, emocionalna atmosfera u porodici izuzetno je važna za zdrav emocionalni razvoj djeteta. Osjećati se voljenim, osjećati se izvorom radosti u porodici, stvara kod djeteta osjećanje bezbjednosti koje je za njega od velike važnosti (Krnjajić, 2007). Sa svakim nasiljem koje roditelji čine svojoj djeci, sve više raste osjećaj da dijete nije bezbjedno i kod njega se javlja osjećaj nevoljenosti. Djeca se ne snalaze u životu ako nisu bezbjedna i ako ne osjećaju ljubav i brigu roditelja. Djeca razmišljaju i zamišljaju nasilje, te tako i nastaje nasilno djelo, iz želje za zaštitom i bezbjednošću nastaje nenaklonost i mržnja. Dječje nasilje može se usmjeriti i na roditelja. Roditelje treba upoznati i edukovati o svim oblicima nasilja.

Savremena porodica u društvu i prema društvu

Savremena porodica proživljava brojne društvene promjene koje ostavljaju posljedice po njenu stabilnost i harmoničnost. Okruženje u kojem porodica egzistira, veoma utiče na njenu funkcionalnost i efikasnost. Brze i nagle društvene promjene narušavaju društveno postignutu socijalnu harmoniju, dovodeći do ozbiljnih poremećaja u porodičnoj ravnoteži. Sve više porodica je izloženo različitim socijalnim rizicima i krizi porodičnih odnosa.

Današnje okruženje je poremetilo strukturu porodice i njene unutrašnje odnose. Ovo ukazuje da društvene strukture mogu imati i imaju veliki uticaj na porodicu, dok porodica ne može snažnije djelovati na društvene odnose. Taj uticaj se osjeća u ekonomskoj sferi, u sistemu vrijednosti, u moralu, u slobodi građana, u demokratičnosti odnosa, itd.

Porodica je temelj svake društvene zajednice, ona osigurava njenu stabilnost i opstanak, kao i društveno-kulturni kontinuitet. Kao takva, porodica je univerzalna društvena institucija (Stevanović, 2000). To jeste društvena institucija koju čine dvije odrasle osobe sa

jednim, ili više djece (usvojene ili vlastite), sa zajedničkim prebivalištem i ekonomskom saradnjom. Kreso (2004) ističe da je porodica vrlo dinamičan, promjenljiv sistem koji se neprekidno transformiše, oblikuje i preoblikuje. Društvo pred porodicu stavlja vaspitanje kao obavezu, dužnost i odgovornost, što je regulisano porodičnim zakonom.

Porodično pravo je grana prava koju sačinjava skup pravnih normi koje uređuju porodicu i odnose među članovima porodice (Bubić i Traljić, 2007). Dio porodičnog prava, roditeljsko pravo, bavi se regulisanjem odnosa roditelja i djece, kao i bliskih srodnika. Iz načela roditeljskog prava posebno se izdvaja tačka zaštite djeteta.

U prvom redu, zaštitu djeteta osiguravaju roditelji. S obzirom na prirodnu vezu s djetetom, od roditelja se očekuje da na najbolji način zaštite svoje dijete i osiguraju mu sve potrebne uslove za pravilan rast i vaspitanje. Izvršavanjem svih obaveza i odgovornosti u interesu djeteta, roditelji obezbjeđuju pravilan razvoj ličnosti djeteta i njegovo pripremanje i osposobljavanje za samostalan život. Ako roditelji prestanu ostvarivati interese djeteta, onda je nadležni organ dužan da interveniše preduzimanjem odgovarajućih mjera.

Zavisno od stepena ugrožavanja, odnosno, povreda dječjih interesa, intervencija, u skladu sa zakonom, sastojace se od upoznavanja roditelja sa propustima u staranju o djetetu, te pružanju odgovarajuće pomoći i savjeta, ali i određenju stalnog nadzora nad ostvarivanjem roditeljskog staranja, ili preduzimanjem strožijih mjera (oduzimanju prava roditelju) da živi sa djetetom, ili oduzimanju roditeljskog staranja (Bubić i Traljić, 2007).

Preduzimanjem odgovarajućih mjera prema roditeljima, država izvršava svoju obavezu propisanu Ustavom i međunarodnim ugovorima. U Porodičnom zakonu Federacije Bosne i Hercegovine, kao što navode Bubić i Traljić (2007), u članu 2., stavu 2. i tačkama C i D, uređenje odnosa roditelja i djece zasniva se na obavezi roditelja da osiguraju zaštitu interesa i dobrobiti djeteta i njihovoj odgovornosti u podizanju, vaspitanju i obrazovanju djeteta, te na obavezi države da osigura zaštitu djeteta. Porodični zakon Republike Srpske u članu 3. i članu 6. normira da Republika Srpska obezbjeđuje posebnu zaštitu djeteta, kao i dužnosti roditelja da se staraju o životu, zdravlju, podizanju, vaspitanju i obrazovanju svoje djece (Bubić i Traljić, 2007). Za roditelje je u Porodičnom zakonu predviđena obaveza da međusobne odnose i odnose sa djecom uređuju poštujući interese i dobrobiti djeteta. Za nadležne organe propisana je obaveza da sve odnose i sukobe između roditelja rješavaju maksimalno uvažavajući najbolji interes i dobrobit djeteta.

Porodični zakon normira pojedina prava djeteta priznata u *Konvenciji o pravima djeteta*. Među njima se izdvajaju: djetetu je priznato pravo na staranje o životu, zdravlju i razvoju ličnosti, pravo da živi sa roditeljima, pravo na izražavanje i uvažavanje vlastitog mišljenja u skladu s uzrastom i zrelošću, pravo da traži zaštitu svojih prava od nadležnih organa, pravo na obrazovanje, izbor škole i zanimanja, itd.

Pored Odredbe o zabrani nasilničkog ponašanja u porodici, posebno se u članu 127, normira pravo djeteta na zaštitu od svih oblika nasilja, zlostrebe, zlostavljanja i zanemarivanja (Bubić i Traljić, 2007). Ovo pravo dijete uživa i prema članu 4. Porodičnog zakona koji zabranjuje nasilničko ponašanje u porodici. U slučaju zlostrebe, zlostavljanja i zanemarivanja djeteta od strane roditelja, država je dužna intervenirati i ograničiti autonomiju koju roditelji uživaju u vršenju roditeljskog staranja. Ovo je odlučeno i odredbom člana 8. *Evropske konvencije o ljudskim pravima* (Bubić i Traljić, 2007). U bivšoj Jugoslaviji ovim fenomenom se bavilo više autora, a posebno su značajni radovi profesora Ante Vukasovića.

Polazeći od riječi Vukasovića (1994) da je porodica „škola društvenog života“, možemo reći da u njoj djeca uče prve obrasce kulturnog ponašanja, izgrađuju stavove i formiraju brojne navike. U porodici djeca razvijaju osjećaj za druge i spremnost da svoja materijalna i duhovna dobra dijele sa drugima, kao i da ne čine drugima ono što ne žele sebi, te da ne ugrožavaju slobodu drugih, a da se pozitivno odnose i društveno komuniciraju sa drugima. Ove i druge vrijednosti djeca uče u porodici i svojoj prvoj školi. Bogatstvo odnosa između djece i roditelja čini temelje na kojima će djeca tokom cijelog života graditi odnose sa drugim osobama. Svojim ponašanjem, roditelji su djeci prvi učitelji socijalnih odnosa.

Promatrajući ponašanje roditelja, djeca kreiraju vlastito ponašanje. Ako se dijete prijateljski odnosi prema svojim vršnjacima, vjerovatno je to zbog toga što odrasta u prijateljskom okruženju. Pozitivno ponašanje ogleda se u prijateljskom, uviđavnom, kulturnom, službenom i korektnom odnosu djeteta prema drugim osobama (vršnjacima i odraslima). Ovakvim ponašanjem dijete zadovoljava svoje ambicije, osjeća se uvažavano i cijenjeno, te lakše uspostavlja šire društvene kontakte.

Funkcionalna i disfunkcionalna porodica

Porodica se po svom funkcionisanju, odnosno uspješnosti obavljanja zadataka, može posmatrati u dvije krajnosti: od krajnje funkcionalne do krajnje disfunkcionalne. Ukoliko

odраста u disfunkcionalnoj porodici postoji povišen rizik da će dijete postati nasilnik ili žrtva vršnjačkog nasilja.

Struktura i kvalitet odnosa u porodici zavisi od karaktera i ravnoteže uspostavljene među njenim članovima. Funkcionalnu porodicu neki autori nazivaju još i zdravom porodicom, tačnije, porodicom koja uspijeva funkcionisati u pravcu ostvarivanja svojih ciljeva i zadataka (Kreso, 2004). U funkcionalnoj porodici jasno i pravedno su postavljena pravila života, članovi jasno razumiju svoje uloge, ispoljavaju raznolikost svojih emocija, igraju se zajedno, smiju, ali obavljaju i druge aktivnosti. Ujedno nastoje imati i dobre prirodne odnose sa okolinom. Djeca koja odrastaju u ovakvim porodicama, nalaze se u prijateljskom, dobronamjernom, optimističnom okruženju. Komunikacija među njenim članovima je jasna i podržavajuća, uvažava se saradnja i kooperativnost. Individualne razlike se podstiču i uvažavaju, te se na odgovarajući način omogućava individualni uspjeh.

Ukoliko je porodica odabrala drugu stranu puta, odnosno, ukoliko njeni članovi nemaju zajedničke ciljeve i zadatke, te ne teže uspješnim međuljudskim odnosima, tada ispoljavaju veliku nezavisnost i tragaju za identifikacijom van porodice. U ovakvim porodicama približavanje, ili pokušaj prihvatanja, se ignoriše, pa čak i kažnjava. Članovi disfunkcionalne porodice ne doživljavaju jedni druge, niti porodicu u cjelini kao bezbjednu bazu sa koje mogu istraživati svijet oko sebe. Ako se na tren osvrnemo na funkcionalnu porodicu, svjesni smo činjenice da i u njoj roditelji povremeno griješe. Sasvim je normalno da roditelji, s vremena na vrijeme podignu ton na svoje dijete/djecu. Ako roditelji povremeno kažu nešto ponižavajuće djetetu, to ne predstavlja verbalno nasilje. Ali jeste zlostavljanje i nasilje kada se dijete često verbalno napada zbog izgleda, inteligencije, kompetentnosti, životnih vrijednosti, itd.

Neki roditelji mogu direktno napadati dijete/djecu, otvoreno ih nazivati glupim, bezvrijednim, ružnim, zaboravljajući na djetetove osjećaje i dugoročne posljedice takvih stalnih napada na razvoj djetetove slike o sebi. Ostali roditelji su indirektni, napadaju dijete neprestanim zadirkivanjem, sarkastičnošću, uvrjedljivim nadimcima, a profinjenim „spuštanjima“. Ovi roditelji često kriju svoje nasilje nad djecom iza fasade humora. Okrutnost i izvor tih šala može se pretvoriti u zlostavljanje.

Tako djeca, povjeruju i internaliziraju ono što im roditelji govore o njima. Ovakve roditelje možemo nazvati „nedosljedni roditelji“ i/ili „roditelji, verbalni zlostavljači“ (Forward & Buck, 2005). Ako roditelje nazivamo „verbalnim zlostavljačima“, onda

podvlačimo prethodno rečeno. A zašto baš nedosljedni roditelji? Oni djetetu nanose emocionalnu štetu poput neželjene hemikalije (Forward & Buck, 2005).

„Nedosljedni“ roditelji kontinuirano traumatizuju dijete, zlostavljaju ga i ponižavaju. Taj odnos značajno šteti djetetovoj slici o sebi, kao kompetentnoj osobi vrijednoj ljubavi. Ovakvi roditelji najviše ranjavaju djecu. Nema sumnje da djeca doživljavaju poniženja od vršnjaka, učitelja, braće i sestara, ali ipak, najveći uticaj imaju roditelji. Oni su centar djetetovog svijeta. I ako ti nedosljedni roditelji misle loše o svojoj djeci, onda je to za djecu apsolutna istina (Forward & Buck, 2005).

Svaka porodica stvara vlastitu ravnotežu kako bi postigla neku vlastitu stabilnost. Pod ravnotežom se podrazumijeva smirenost i red. Ukoliko se članovi porodice ponašaju na poznat i predvidljiv način, onda ravnoteža nije narušena. Međutim, u disfunkcionalnim ili „nedosljednim“ porodicama, održavanje ravnoteže je veoma teško, kao balansiranje na žici. U ovakvim porodicama vlada kaos kao jedini način i stil života. Taj kaos pospješuje omalovažavanje, zlostavljanje i nasilje među članovima porodice. Ovako se održava opasna porodična ravnoteža. Zapravo, „nedosljedni“ roditelji se često bore protiv gubitka ravnoteže povećavajući kaos (Forward & Buck, 2005). „Nedosljedni“ roditelji u svojim porodicama mogu reagovati na neki pomak u ravnoteži, kao da se radi o životu i smrti. Na krize odgovaraju negiranjem, prikrivanjem i osudom vlastite djece.

Upoznati smo sa fenomenom atačmenta koji predstavlja urođeni mehanizam, a koji dijete usmjerava da se veže za osobu koja ga njeguje, štiti, itd. (Kreso, 2004). Ovaj fenomen može se javiti i prema osobama koje izrazito loše tretiraju dijete. To znači, da se djeca vežu i za „nedosljedne“ roditelje. S obzirom na ovu činjenicu, krug „nedosljednog“ ponašanja, može se ponavljati iz generacije u generaciju. Rezultati ovog oblika ponašanja nevjerojatno su slični, karakteriše ih bol i patnja (Forward & Buck, 2005). Zlostavljači i zlostavljani supružnici, koji tuku i vrijeđaju svoju djecu, vaspitaju ih da budu zlostavljači, ili žrtve, baš kao što su i oni sami. Naime, na primjeru svojih roditelja djeca uče da kad narastu i budu dovoljno veliki i jaki mogu kontrolisati druge putem nasilja (fizičkog, psihičkog, emocionalnog, seksualnog i verbalnog).

Kada djeca koja su odrastala u nasilnom okruženju, kasnije formiraju svoju porodicu i imaju svoju djecu, teško im je osloboditi se ponašanja kojima su bili svjedoci, ili koja su iskusili – naučili od svojih roditelja. U svom životu kao odrasli koriste nasilje prema vlastitoj djeci jer je to dio njihovog ranog iskustva. Odnosno, djeca koja su iskreno voljena odrastaju u

ljude koji vole i koji su voljeni, a djeca koja su zlostavljana, odrastaju u ljude koje drugi ne vole, a vjerovatno će postati roditelji koji će zlostavljati svoju djecu (Banjanin-Đuričić, 1998).

Veoma je bitno da se prekine ovaj „krug nedosljednog ponašanja“, koji je povezan sa svim oblicima nasilja. Prekidom kruga, prekida se generacijski niz zlostavljanja u kojem je odraslo zlostavljano dijete, te zlostavlja svoju vlastitu djecu. Time se odraslo zlostavljano dijete prestaje ponašati kao žrtva i kao zlostavljajući roditelj. Više ne igra ulogu nesposobnog, bespomoćnog, ovisnog djeteta pred svojim partnerom, djecom, prijateljima i roditeljima. Prekidanjem kruga, štite se djeca od „nedosljednih“ uvjerenja, pravila i iskustava koja su obojila njihovo djetinjstvo. Sada je roditelj/i (starije zlostavljano dijete), emotivno dostupniji svojoj djeci, nego što su njihovi roditelji bili njemu/njoj (Forward & Buck, 2005).

Važan dio prekidanja kruga je dati izvinjenje za svoje destruktivno ponašanje. Nedosljedni roditelji ovaj čin doživljavaju kao znak slabosti i neugodnosti, kao dokaz umanjivanja autoriteta. Međutim, izvinjenje uvjerava djecu da su poštovana i voljena od roditelja koji se iskreno kaju zbog svog lošeg ponašanja i tako preuzimaju odgovornost za ista. Nedosljedni roditelji oslobađaju se osjećaja krivnje i mržnje prema samima sebi tako što to prenose na svoju djecu.

Nasilje u porodici

Današnje društveno okruženje je ugrozilo strukturu porodice kao i njene unutrašnje odnose. Sve češće su disfunkcionalne porodice u kojima vladaju nezdravi odnosi (alkoholizam, netrepeljivost, konflikti, nasilje, izolovanost), a što utiče na razvoj ličnosti djeteta. Ovi nezdravi odnosi rezultiraju velikim brojem mladih koji nemaju podršku porodice. Mnogi od njih i ne znaju da imaju roditelje, jer su oni, u trci za novcem, zaboravili na svoju roditeljsku ulogu. Mladi su prepušteni sami sebi, kao i brojnim socijalnim grupama u kojima traže prihvaćenost i podršku. Ovi uslovi daju ogromnu mogućnost nastanka svih oblika nasilja kod djece koja odrastaju u disfunkcionalnoj porodici. Nasilje nad djecom je pojam koji često podrazumijeva disfunkcionalne porodice.

Realan i veoma ozbiljan problem današnjih porodica je nasilje među njenim članovima. Nasilje u porodici nije samo obična svađa, niti samo privatna stvar njenih članova. Riječ je o nasilnim djelima, koja dovode do tjelesnih i psihičkih povreda. Nasilje u porodici se odnosi na zlostavljanje među partnerima i na zlostavljanje nad djecom. Ono se dešava u „tmimi privatnosti“ (Banjanin-Đuričić, 1998), koja onemogućava da mikro konflikti izbiju na svjetlo

dana. Nasilje u porodici se prije svega odnosi na svaku primjenu *fizičke sile*, ili psihičke prisile na integritet osobe, svako drugo postupanje jednog člana porodice koje može prouzročiti, ili izazvati opasnost da će prouzročiti fizičku i psihičku bol, te prouzročenje osjećaja straha, ili lične ugroženosti, ili povrede dostojanstva. Zatim, se odnosi na *fizički napad*, bez obzira je li tjelesna ozljeda ili ne, kao i na *verbalne napade*, vrijeđanje, psovanje, nazivanje pogrdnim nazivima i drugi načini grubog uznemiravanja. Također, se odnosi na *polno uznemiravanje*, *uhodjenje* i sve druge načine uznemiravanja, kao i *protupravnu izloaciju ili ograničavanje slobode kretanja* ili komuniciranja s trećim osobama, a i *oštećenje ili uništenje imovine* ili pokušaj da se to učini (Banjanin- Đuričić, 1988).

Važno je naglasiti da je dijete zlostavljano, ako je izloženo nasilju u porodici, iako nije direktna žrtva nasilja. Uopšte, svaka direktna trauma ili samo svjedočenje nasilju u porodici za dijete je jedno od najtragičnijih iskustava. Bez obzira na vrstu zlostavljanja, posljedice koje ono ostavlja su teške i dugotrajne. Odražavaju se na fizički i psihički razvoj djeteta, neadaptivno ponašanje, negativnu sliku o sebi, nedostatak povjerenja u druge i slično. Takva djeca žive sa teškim osjećajem krivnje, srama, itd. Konsultujući literaturu koja se bavi nasiljem u porodici, došli smo do spoznaje da postoji niz faktora koji dovode do nasilja u porodici, zbog toga smo pošli prije svega od zloupotrebe alkohola i droga, zatim, od finansijskog stresa i nezaposlenosti, te od postraumatskog stresnog poremećaja, kao i od socijalne izolacije i vjerovanja da je nasilje u vezama prihvatljivo (transgeneracijski prijenos zlostavljanja).

Kada govorimo o “rizičnim porodicama” u kojima postoji potencijalna opasnost od zlostavljanje djece, pažnju smo usmjerili na prezaštićujuće porodice koje su u cijelosti usmjerene na dijete i previše ih kontrolišu, a djeca postaju razmažena i nesamostalna, te na haotične porodice u kojima nema granica i međusobnog poštovanja, jer roditelji nedovoljno brinu o djeci. Kod konfliktnih porodica u kojima su izraženi konflikti između roditelja, roditelja i djece i djece međusobno, tako da su djeca koja žive u takvim okolnostima sklona nasilju, jer ga vide kao najbolji način rješavanja problema. Zanemarujuće porodice su one u kojima roditelji premalo pažnje posvećuju djeci, a djeca prerano postaju zrela i preuzimaju roditeljsku ulogu. Kod rigidnih porodica su jasno postavljene granice i uloge koje se teško mijenjaju, dok kod devijantnih porodica ne postoje jasno postavljeni kriterijumi o tome šta je pravilno, a šta nepravilno. Roditelji u devijantnim porodicama su previše tolerantni i često nesvjesno podržavaju devijantno ponašanje svoje djece (Jelača, 2002).

Roditelji u ovim „rizičnim“ porodicama, većinom žive u nižim socio-ekonomskim uslovima i potiču iz njih. Vaspitani su uz upotrebu strogih kazni ili su i sami žrtve nasilja, a često su alkoholičari, narkomani, kao i osobe sa krivičnim djelima. Bez obzira o kojoj vrsti „rizične“ porodice je riječ, javljaju se isti problemi i pitanja, a to su: postoji li maltretiranje djece za „njihovo dobro“, ko odlučuje šta je dobro za dijete, s kojim pravom, koja mjera nasilja nije dozvoljena, odnosno, koja nije poželjna, da li je poznavanje zla „dobro za dijete“, itd. (Banjanin-Đuričić, 1998). Govoriti o nasilju nad djecom u porodici je gotovo zabranjeno, jer se smatra da toga nema, ili da se to tako ne može nazvati, a poznato nam je da su roditelji „dužni“ vaspitati djecu i usmjeravati ih, kako bi bili uzorni građani društva.

Veoma je teško, ili gotovo nemoguće, prepoznati porodice u kojima su djeca maltretirana. Roditelji poriču da su nasilni prema djeci, a djeca zbog roditeljskog poricanja i zbog straha da bi im roditelji mogli završiti u zatvoru, ne govore o tom problemu. U tom tročlanom sadejstvu, roditelj-dijete-društvo, sigurno je da nasilje utiče na svakog člana pojedinačno. Društvo, manje ili više uspješno, pokušava sankcionisati porodice u kojima je nasilje zastupljeno, tako što kaznenim postupcima prekida nasilje među članovima porodice. Za prevenciju je potrebno drugačije, zdravo okruženje, ili barem promjena nekih kulturnih klišea u ponašanju prema djeci.

Ako posmatramo porodicu kao sredinu sa dubokom afektivnom međuzavisnošću njenih članova, onda je to milje u kojem su roditelji za svoju djecu vezani snažnim osjećajima ljubavi i pažnje, ali sasvim moguće, i povremene mržnje, uvažavanja i povremenih obezvređivanja, vezanosti, kao i povremenih odbojnosti, odobravanja i pohvala, a i povremenih kažnjavanja. Roditelji su tu vezani dječjom, ali i svojom nježnošću i radostima, nemirima i strepnjama koje stalno evoluiraju, te koje na svojstven način doprinose razvoju djeteta i definišu njegovu vlastitu ličnost (Kreso, 2004).

Osjećaj pripadanja i ljubavi koji dijete doživi u porodici utiče ne samo na kasniji razvoj dječje ličnosti, nego i na djetetovo preživljavanje. Dijete se u porodici uči šta znači biti voljen i željen, a to predstavlja osnovu za razvitak njegove sposobnosti da bude voljeno i poštovano od drugih van porodice.

Pozitivna slika o sebi ukazuje da je dijete sretno, zadovoljno, prihvaćeno i sigurno. Bezbjednost se veže za osjećaj prihvaćenosti i/ili odbačenosti od bliskih osoba. Djeca uvijek zaštitu mogu tražiti i time njihova bezbjednost nije ugrožena.

Oni koji još u djetinjstvu misle o sebi loše, ne poštuju se, nesigurni su u sebe, a biće isti takvi i kao odrasle osobe. Nedostatak sigurnosti u sebe blokira nastojanja djeteta da postigne uspjehe. Svjesni tih neuspjeha, djeca se osvećuju okolini nasilnim ponašanjem, ili se povlače u sebe. Takva djeca su odbačena od vršnjaka, odraslih osoba (nastavnika), gube interesovanje za igru, druženje i učenje.

Djetetova loša slika o sebi pretežno je povezana sa neadekvatnim vaspitnim postupcima, a prvenstveno se misli na neispunjavanje roditeljske odgovornosti. Djeci se uskraćuje ljubav, podrška i bezbjednost. Nepovoljne primjedbe ili geste djeteta prevodi kao: „ti mene ne voliš, ti me odbacuješ, ja nisam vrijedan/na tvoje ljubavi, ja sam promašeni slučaj“. Ovakva negativna slika o sebi pokazuje dječji strah, jer su im ugrožene životne potrebe. Osjećaju se da nisu bezbjedna, zapušteno, izolovano, da ne pripadaju svojim najbližim. Strah koji djeteta osjeća u ovakvim i/ili sličnim situacijama predstavlja osnovni izvor nasilja (Rumpf, 2006), odnosno, roditeljski stav odbacivanja izaziva kod djece nasilno ponašanje koje može biti usmjereno ka njima samima, ali najčešće ka vršnjacima.

Djeca koja se osjećaju odbačeno u svojoj porodici, odrastaju u sredini ispunjenoj ponižavanjem njihove ličnosti, ispunjenoj kažnjavanjem i odsustvom interesa ili vremena od strane roditelja. Izvrgnuta su ismijavanju, udaljavanju, nebrizi o zdravlju i ishrani (Kreso, 2004). U ovim porodičnim odnosima djeteta se osjeća kao smetnja, a nikako kao radost. Istraživanja koja tumače fenomen odbačenosti djeteta, ističu da obezvređivanje djeteta služi roditeljima kao izgovor za njihova vlastita negativna osjećanja prema djetetu (Kreso, 2004). Obezvređivanje se pokazuje kritikom, napadom, zanemarenosti. Razlog tome je shvatanje roditelja da je djeteta krivo i da ga treba kažnjavati. Priroda ovakvog odnosa nalazi se u vaspitanju roditelja. Najčešće su roditelji bili odbačeni i neprihvaćeni kao djeca, te taj „vaspitni stil“ prenose u svoje porodice.

Odbačena i neprihvaćena djeca vanjski svijet doživljavaju opasnim i neprijateljskim. Ona se plaše, a jedini način preživljavanja vide u primjeni nasilja prema članovima vanjskog svijeta. Naučeni su u porodici da su udaljavanje, odbacivanje, ismijavanje, verbalni i fizički napadi, oblici ponašanja koji omogućavaju život u društvu. Djeteta smatra da je uvijek na „meti“, te, da bi preduprijedilo napade drugih, napada prvo, kako bi vlastitim nasilnim ponašanjem samo sebe ohrabrilo (Kreso, 2004). Nije teško zaključiti da neke porodice, umjesto regulišuće funkcije, ostavljaju vrlo teške posljedice na razvoj ličnosti djeteta. Slika o

sebi koju dijete stvara, zasnovana je na osjećaju prihvaćenosti/neprihvaćenosti i osjećaju bezbjednosti / ili da nije bezbjedno u porodici.

Porodica kao složena mreža ljubavi, ljubomore, ponosa, tjeskobe, užitka, krivice, ostavlja tragove na ličnost svakog njenog člana. Ti osjećaji miješaju se sa morem porodičnih stavova, doživljaja i odnosa. Samo je mali dio unutrašnjih zbivanja u porodici vidljiv s površine. Što dublje zaronimo, otkrijemo više (Kreso, 2004). Narušeni porodični odnosi, u većini slučajeva, rezultat su društvene stvarnosti. Današnji vrijednosni sistem ne podržava različite poglede na život, različito mišljenje, različite stavove. Porodice veoma teško održavaju vlastite vrijednosne orijentacije koje nose u sebi iskonsku nit porodičnog vaspitanja. Ako u porodicama prepoznamo verbalne oblike nasilja, pretpostavljamo da će se u njima pojaviti teži i drastičniji oblici nasilja.

Porodica je osnov bezbjednosti na koji se oslanjaju djeca ("Moj tata je najjači. Moja mama najbolje kuha" i slično). Ukoliko porodica kao osnovna ćelija društva nije bezbjedno uporište djeteta, ono će tendirati da tu svoju potrebu zadovolji u školi. Međutim, škola je prepuna bezbjednosnih rizika.

7. Bezbjednosni rizici u školi

Šta su to *bezbjednosni rizici*? Radi se o faktorima ili činiocima koji mogu ugroziti bezbjednost učenika ili nastavnika. Takav rizik je, na primjer, dilanje droge ispred škole, prijetnja učenicima, fizički obračun među đacima i slično. Sve što ugrožava bezbjednost učenika, nastavnika ili osoblja škole spada u bezbjednosni rizik (School facilities plans-health and life safety school climate and order, 1984, vidi kod: Đurić i Popović-Ćitić, 2007).

Prepoznavanje i identifikacija bezbjednosnih rizika u školi

U svakoj školi mogu djelovati različiti bezbjednosni rizici. Identifikacija i procjena vrste i stepena rizika sa kojima se škola suočava, prvi je korak u izgrađivanju uspješne strategije unapređivanja bezbjednosti školske sredine. Razumijevanje uzroka pojave bezbjednosnih problema, te korištenje teorijskih i praktičnih saznanja, može pomoći školama da na vrijeme prepoznaju znake povećanja ugroženosti stanja bezbjednosti. Efikasne strategije za identifikaciju i procjenu bezbjednosnih rizika u školama treba da uzmu u obzir brojne faktore, te da ukažu na povezanost između bezbjednosti i rada sa socijalnim, emocionalnim i

akademske razvojem djece. Osim toga, potrebno je sagledati okolnosti izvan neposrednog školskog okruženja i uključiti djelovanje svih ključnih aktera, počevši od nastavnog i administrativnog osoblja, specijalizovanog i pomoćnog osoblja, učenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice.

Prevenција, rana intervencija i kontinuirana saradnja, mogu da redukuju djelovanje bezbjednosnih rizika u školskom okruženju. Programi i resursi zajedno mogu značajno da doprinesu stvaranju bezbjednijeg okruženja za djecu i odrasle koji su angažovani u obrazovnom procesu (School facilities plans-health and life safety school climate and order, 1984, vidi kod: Đurić i Popović-Ćitić, 2007).

Prepoznavanje socio-psiholoških bezbjednosnih rizika

Socio-psihološki aspekt bezbjednosti škole odnosi se na kvalitet socijalne klime u školi. Različite situacije koje mogu narušiti pozitivnu socijalnu klimu u školi, a time i uspješno obavljanje vaspitno-obrazovnog procesa, smatraju se rizicima socio-psihološke prirode. Bezbjedna škola podrazumijeva školu bez nasilja, bezbjednost učenika i zaposlenih, zaštićenu školsku imovinu i neometano odvijanje nastavnog procesa. Stvaranje bezbjedne škole zahtijeva sveobuhvatni pristup ranoj identifikaciji svih upozoravajućih znakova koji remete socijalnu klimu i mogu ugroziti bezbjednost škole. Prepoznavanje rizika socio-psihološke prirode podrazumijeva poznavanje i analizu sljedećih elemenata socijalne klime u školi, prije svega, kvalitetu interpersonalnih odnosa u školi, viktimizaciju (činjenje žrtvama) učenika i nastavnika, percepciju nivoa bezbjednosti škole od strane nastavnika, učenika i roditelja, te postojanje programa prevencije i redukcije nasilnog ponašanja učenika (UNESCO, 2006).

Za procjenu ugroženosti škole socio-psihološkim rizicima, kao osnovni parametri se koriste upozoravajući znaci. Riječ je o znacima koji se prevashodno odnose na nasilno ponašanje prema sebi ili prema drugima. Termin „nasilje“ koji ćemo koristiti odnosi se na široki opseg problematičnog ponašanja i na emocije koje ispoljavaju učenici, uključujući ozbiljno nasilno ponašanje, razne oblike nasilnog ponašanja, fizičke napade, samoubistva, rizičnu upotrebu narkotika, kao i sve ostale opasne oblike interpersonalnog ponašanja.

Kada govorimo o upozoravajućim znacima vezanim za socio-psihološke rizike i problematična ponašanja učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, pažnju smo usmjerili na sljedeće znake upozorenja: *znake ranog upozorenja* i *znake neposrednog upozorenja*.

Znaci ranog upozorenja

Upozoravajući znaci prvenstveno su usredsređeni na agresivno i nasilno ponašanje prema drugima. Ne radi se o nastojanju da se odrede svi znaci upozorenja koji ukazuju na depresiju i suicidalne sklonosti. Ipak, neki od znakova potencijalnog nasilnog ponašanja prema drugima, također su znaci opasnosti od depresije ili suicida koje bi trebalo uočiti u procesu rane identifikacije i odgovarajuće intervencije. Znaci ranog upozorenja su pokazatelji da je učeniku možda potrebna pomoć. Određeni znaci u ponašanju i osjećajima kada se sagledaju u kontekstu mogu ukazati na problematično dijete, ali ne i na postojanje ozbiljnog problema. Znaci ranog upozorenja nisu nužno upozorenje da je dijete sklono nasilnom ponašanju prema sebi ili drugima, već predstavljaju podsticaj da provjerimo naše sumnje i da odgovorimo na potrebe djeteta. Znaci ranog upozorenja omogućavaju nam da reagujemo odgovorno, ukazujući pomoć djetetu prije nego što problemi postanu složeni i ozbiljni.

Nije moguće uvijek predvidjeti ponašanje koje dovodi do nasilja. Ipak, nastavnici i roditelji, a ponekad i učenici, mogu da prepoznaju određene znake ranog upozorenja. U raznim situacijama različite kombinacije događaja, ponašanja i osjećanja mogu dovesti do ispoljavanja nasilja prema sebi ili drugima. Dobra procjena znači pretpostavljanje da ovi znače upozorenja, posebno kada ih je više, te ukazuju na potrebu dalje analize na osnovu koje ćemo se odlučiti za odgovarajuću intervenciju .

Predstavljamo sljedeće znake za rano upozorenje uz napomenu da oni nisu podjednake važnosti, te nisu ni nabrojani po hijerarhiji, stoga smo pošli prije svega od povučenosti iz društva, prekomjernog osjećanja izolovanosti i usamljenosti, zatim, od osjećanja odbačenosti, bivanja žrtvom nasilja, nezainteresovanosti za školu i loš uspjeh u školi, te od izražavanja nasilja u pisanim radovima i crtežima, nekontrolisanog bijesa, kao i od historijata disciplinskih problema i nasilnog ponašanja. Netolerantnosti prema različitostima i postojanja predrasuda, upotrebe droga i alkohola, te od pripadnosti delikventnim grupama, a i dostupnosti, kao i posjedovanju i upotrebi vatrenog oružja i ozbiljnih prijetnji nasiljem .

Najefikasniji način sprečavanja nasilja nad i među učenicima je uočiti znakove ranog upozorenja. Naravno, ove znakove nije dovoljno samo uočiti, potrebno ih je i sankcionisati, odnosno, preduzeti adekvatne mjere da nasilje ne eskalira. Nakon navođenja znakova ranog upozorenja, ukratko smo u daljem dijelu teksta obratili određenu pažnju na njih.

Povučenost iz društva

U nekim situacijama postepena, ili čak potpuna povučenost iz društvenih kontakata, može biti važan indikator problematičnosti nekog djeteta. Ako nastavnik uoči da se pojedino dijete osamljuje, da ne sudjeluje u igri ili da često samuje, to može biti jasan signal da dijete trpi neki od vidova nasilja, bilo da se radi o nasilju u porodici, u školi ili od strane vršnjaka. Izbjegavanje socijalnih kontakata je često pouzdan znak bezbjednosne ugroženosti djeteta.

Prekomjerno osjećanje izolovanosti i usamljenosti

Većina djece koja su izolovna i koja izgledaju nedruštveno nisu sklona nasilnom ponašanju. Ipak, ova osjećanja su ponekad karakteristična za djecu i omladinu. Djeca mogu biti problematična i povučena, ili mogu imati unutrašnje probleme koji ometaju razvoj osjećanja društvene pripadnosti.

Prekomjerno osjećanje odbačenosti

U procesu odrastanja i razvoja u periodu adolescencije mnogi mladi ljudi imaju bolno osjećanje odbačenosti. Problematična djeca često bivaju izolovana od strane svojih vršnjaka. Njihov odgovor na odbacivanje zavisi od mnogih pozadinskih faktora. Bez podrške, ova djeca mogu biti u opasnosti od izražavanja sopstvene emocionalne patnje na negativan način, uključujući i nasilno ponašanje.

Bivanje žrtvom nasilja

Djeca koja su žrtve nasilja, uključujući psihološko i seksualno uznemiravanje u školi ili u porodici, ponekad su u opasnosti da postanu nasilna prema sebi ili drugima. Djecu kao žrtve nasilja najviše je svojim istraživanjem tretirao Dan Olweus u Norveškoj (Olweus, 1977). On je otkrio da su djeca kao žrtve nasilja često bivala i nasilnicima. Ovo je zanimljiv nalaz jer je pomoć potrebna i žrtvama i nasilnicima.

Nezainteresovanost za školu i loš uspjeh u školi

Slabi rezultati u školi mogu biti posljedica faktora rizika kojima su učenici izloženi. Važno je razmotriti da li je u pitanju drastična promjena u uspjehu ili loš uspjeh postaje hronična pojava koja ograničava djetetovu sposobnost učenja. U nekim situacijama kada se učenici slabijeg školskog uspjeha osjećaju frustrirano, bezvrijedno, kažnjeno i nipodaštavano, može doći do ispoljavanja negativnih osjećanja i nasilnog ponašanja.

Izražavanje nasilja u pisanim radovima i crtežima

Djeca i omladina često izražavaju svoje misli, osjećanja, želje i namjere u svojim crtežima, pričama, pjesmama, kao i drugim oblicima pisanog izražavanja. Prevelika zastupljenost nasilja u pisanim radovima i crtežima koje je usmjereno na određenog pojedinca (člana porodice, vršnjaka, neku drugu odraslu osobu), kontinuirano tokom dužeg vremenskog perioda, može ukazivati na emocionalne probleme i potencijal za nasilno ponašanje.

Nekontrolisani bijes

Svako se razbjესni, a bijes je prirodno osjećanje. Međutim, bijes koji se često i žestoko izražava kao reakcija na nevažne provokacije može predstavljati znak potencijalnog nasilnog ponašanja prema sebi ili drugima.

Obrasci impulsivnog ponašanja

Djeca se često koškaju i ispoljavaju blagu nasilnost. Međutim, određeno blago nasilno ponašanje koje se javlja relativno rano, a ukoliko nije pod kontrolom, može kasnije prerasti u mnogo ozbiljnije problematično ponašanje. Ovo je čest izvor nasilnosti neke osobe.

Istorijat disciplinskih problema

Mladi, koji imaju istorijat nasilnog ponašanja bez pružene podrške i savjetovanja, vjerovatno će ponoviti takvo ponašanje. Agresivni i nasilni akti mogu biti usmjereni prema drugim pojedincima, prema životinjama ili prema imovini. Slično tome, mladi koji javno ispoljavaju nasilno ponašanje (npr. maltretiranje, izazivačko ponašanje) ili to čine na prikriiven način (npr. krađa, laganje, varanje, podmetanje požara), također su u opasnosti od praktikovanja još ozbiljnijeg nasilnog ponašanja u budućnosti.

Netolerantnost prema različitim i predrasude

Snažne predrasude prema drugima zasnovane na rasnoj, etničkoj, vjerskoj, jezičkoj i rodnoj pripadnosti, seksualnom opredjeljenju, sposobnosti i fizičkom izgledu, kada su udružene sa drugim faktorima, mogu dovesti do nasilnih napada na one koji se smatraju različitim. Netolerancija prema različitostima jako je evidentna u bosanskohercegovačkim školama, gdje u praksi imamo dvije škole pod istim krovom: jednu za Bošnjake, a drugu za Hrvate.

Upotreba droge i alkohola

Pored toga što predstavlja nezdrav način ponašanja, upotreba droge i alkohola umanjuje sposobnost samokontrole, a samim tim izlaže djecu i mlade nasilju, bilo da su počinioci, bilo da su žrtve. Uzrast ranog puberteta i puberteta idealan je za dilere droge. Oni „love“ dječake i djevojčice da bi obezbijedili tržište, a đaci pribjegavaju drogi, pored ostalog i zato što žele pokazati autonomiju i samostalnost.

Pripadnost delikventnim grupama

Delikventne grupe, koje prihvataju antisocijalne vrijednosti i odlike ponašanja, uključujući iznudu, zastrašivanje i nasilno ponašanje prema drugim učenicima, uzrokuju strah i stres kod ostalih učenika. Mladi koji su pod uticajem ovakvih grupa, kako oni koji ih oponašaju, tako i oni koji im se pridružuju, mogu usvojiti ove vrijednosti i u određenim situacijama ponašati se nasilno.

Dostupnost, posjedovanje i upotreba vatrenog oružja

Djeca i omladina koja posjeduju ili im je vatreno oružje dostupno u većoj su opasnosti da postanu žrtve ili počinioci nasilja. Posjedovanje oružja lako se otkriva u školi. Treba imati na umu mogućnost da dijete u školu nosi vatreno oružje zato što se na taj način osjeća sigurnim.

Ozbiljne prijetnje nasiljem

Razne prijetnje su uobičajen odgovor na frustraciju. Nasuprot tome, jedan od najpoznatijih indikatora spremnosti mladih da izvrše opasan čin protiv sebe ili drugih jeste, detaljna i specifična prijetnja upotrebom nasilja (Warren, 2005, prema: Đurić i Popović-Ćitić, 2007).

Znaci neposrednog upozorenja

Za razliku od znakova ranog upozorenja, znaci neposrednog upozorenja ukazuju na to da je učenik vrlo blizu ponašanja koje može biti opasno za njega ili po druge. Znaci neposrednog upozorenja zahtijevaju neposrednu akciju. Kada znaci upozorenja ukazuju da je opasnost neposredna, sigurnost uvijek mora biti prva i osnovna briga. Nužno je reagovati bez odlaganja. Hitna intervencija od strane škole i eventualno organa reda (policije), potrebna je kada dijete: iznosi detaljan plan (vrijeme, mjesto, način) na koji će povrijediti nekoga, a

posebno ako je dijete ranije ispoljavalo nasilno ponašanje ili pokušalo da ostvari prijetnje u prošlosti, te ako nosi oružje, a naročito vatreno oružje i prijeti da će ga upotrijebiti.

U situacijama kada učenici ispoljavaju druge oblike prijetećeg ponašanja, potrebno je odmah o tome obavijestiti roditelje. U ovakvim i sličnim situacijama neophodna je maksimalna saradnja (partnerski odnosi), kako neposrednih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, tako i roditelja, kao i lokalne zajednice, odnosno, institucija koje su vezane za rješavanje ovakve i slične problematike (centar za socijalni rad, policija i sl.).

8. Pregled tangentnih istraživanja

Prema skorašnjoj studiji biroa za obrazovanje, školsko nasilje se povećava alarmantnom stopom širom svijeta. Deset do petnaest procenata djece su redovno žrtve zlostavljanja, a zlostavljanje se najčešće javlja u školi. Školsko nasilje je jednako aktuelna tema zemalja u razvoju, kao i industrijalizovanih zemalja, kako u seoskim, tako i urbanim sredinama (Soen, 2000; vidi kod: Knežević-Florić, 2007).

U SAD-u nasilje se sve više prepoznaje kao ozbiljan problem u školama. Nacionalni izvještaji pokazuju da se nasilje u školama pogoršalo posljednjih godina i da je najčešće u vidu fizičkog napada. Prema podacima dobijenim istraživanjem na nacionalnom nivou, 89,9% učenika je uključeno u nasilje, bilo kao nasilnici (13,9%) ili kao žrtve (10,6%) ili u obje uloge zajedno (16,3%), a ostali su neutralni svjedoci. Prema procjenama Nacionalnog instituta za dječije zdravlje i ljudski razvoj, u SAD-u je 1,7 miliona djece koja su žrtve nasilja, a oko 10 miliona bi se moglo identifikovati kao nasilnici, dok je 10,6% učenika izjavilo da „ponekad“ napadaju druge učenike, a 8,8% priznaje da maltretira druge, najmanje „jednom nedjeljno“. Nasilje je najčešće između šestog i osmog razreda, sa malim varijacijama između gradskih, prigradskih i seoskih sredina.

Godine prije 1960. predstavljaju „predeskalacioni period“ u američkom školskom nasilju, tako da je godine 1956. samo 1% učenika pravilo probleme u ponašanju i stvarao disciplinske probleme, a u 1977. godini izvještava se o sindromu „tučenog nastavnika“. Iznenađujuće nalaze ostvarilo je Odjeljenje za obrazovanje SAD-a 2001. godine u Izvještaju o školskom nasilju i prevenciji. Prema tom izvještaju većina škola ima relativno nizak nivo ozbiljnog kriminala, tjelesnih napada sa težim povredama, oružanog nasilja ili pljačke. Dvije trećine ispitanih direktora škola opisali su svoje škole kao bezbjedne i vrlo bezbjedne, sa

niskim nivoom remećenja reda (Cantor, 2001; vidi kod: Knežević-Florić, 2007). Na ove nalaze moguć je uticaj primijenjene metodologije.

U 1998. i 1999. godini, urađeno je najobuhvatnije istraživanje u Izraelu, sa preko 30.000 učenika, 1.229 razreda, sa 1.509 nastavnika i 197 direktora škola. Rezultati pokazuju da je oko 80% osnovnoškolske djece iz niže srednje škole i 65% iz više srednje škole bilo verbalno zlostavljano od strane vršnjaka, tokom posljednjeg mjeseca prije istraživanja. Dvije trećine učenika iz osnovne i niže srednje škole, bili su ponižavani od strane vršnjaka.

U Finskoj su još ranih 80-tih godina, bila započeta istraživanja o nasilju u školi, a njihovi istraživači su zaslužni za nekoliko važnih prodora u nove oblasti proučavanja (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982). Kasnije je u Finskoj provedeno nacionalno ispitivanje na uzorku od 57.000 srednjoškolaca, te utvrđeno da je 14,5% dječaka i 4% djevojčica uzrasta od 14 godina izjavilo da su zlostavljani bar jednom nedeljno (Bjorkqvist i Jansson, 2003).

U Engleskoj je sredinom 80-tih godina provedeno snimanje stanja, te nađeno da je u nasilje uključeno otprilike svaki četvrti učenik, odnosno 7% učenika su bili žrtve nasilja, dok se 10% učenika izjasnilo kao nasilnici, a 6% učenika se izjasnilo kao nasilnici/žrtve (Stephenson & Smith, 1987). Programom kojim se trebalo suprostaviti nasilju krenulo se u 23 škole, s tim da je od toga 16 osnovnih i 7 srednjih škola. Rezultat je bio materijal „Ne patite u tišini“ („Don't Suffer in Silence“, 1994), koji je školama distribuiralo Ministarstvo obrazovanja i koji se uz neznatne izmjene koristi više od decenije, a zaposleni ga smatraju veoma korisnim (Smith & Samara, 2003). Od kraja 1999. godine zakonska obaveza škola u Velikoj Britaniji je da imaju izgrađenu politiku borbe protiv nasilja.

U Kanadi su inicijative za borbu protiv nasilja uslijedile kao rezultat istraživanja koje je podstakao zabrinjavajući stepen nasilja u školama. U studiji rađenoj u Torontu (Charach, Pepler & Ziegler, 1995), polovina učenika od trećeg do osmog razreda je izjavila da je u toku posljednja dva mjeseca barem jednom doživjela nasilje, a 20% da je doživjelo nasilje češće od jedan do dva puta, s tim da je 8% učenika izjavilo da je bilo napadnuto jednom nedeljno ili češće. Jedna četvrtina učenika izjavila je da su oni bar jednom u tom periodu bili nasilnici, a 15% učenika da je napadalo druge, jednom nedeljno ili češće.

Nasilje u Australiji, postaje predmet pažnje ranih 90-tih godina prošlog vijeka, nakon istraživanja Rigbija i Slija (1991), a pitali su učenike da procijene koliki je procenat u

njihovom razredu „meta napada“ drugih učenika, tako da je medijana iznosila 10. Nacionalno ispitivanje u Australiji na uzorku od preko 20.000 srednjoškolaca potvrdilo je da je nasilje značajan problem u školama, tako da je Ministarstvo prosvjete naložilo školama da formulišu strategiju borbe protiv nasilja i osmisle programe za borbu protiv njega.

U Japanu je dugo vremena postojala zabrinutost oko pojave koju zovu „Ijime“, a koja približno odgovara nasilju (Ijime se ne tiče toliko fizičkog maltretiranja od strane jačeg učenika, koliko se odnosi na socijalno izopštavanje učenika od strane vršnjaka unutar njegovog odjeljenja ili razreda). U prvom policijskom pregledu incidenata vezanih za nasilje provedenom 1984. godine, navedeno je preko 500 slučajeva kojima se bavila policija.

Na međunarodnoj konferenciji posvećenoj nasilju, održanoj 1997. godine u Japanu, njihovi nastavnici sa iznenađenjem su otkrili da nasilje nije japanska specifičnost, te da su procenti učenika uključenih u nasilje slični procentima kao i u drugim visoko razvijenim zemljama (Naito & Gielen, 2005).

Obimno istraživanje provedeno je početkom 2002. godine u Izraelu (Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005). Ispitivano je oko 16.000 učenika od četvrtog do jedanaestog razreda, kao i 1.700 nastavnika i direktora iz 440 škola. Učenici su saopštavali da li je neko bio nasilan prema njim u posljednji mjesec dana. Konstatovan je vrlo visok stepen nasilja koje je izraženije kod dječaka nego kod djevojčica (pogotovo fizičko nasilje), te da je izraženije na mlađim uzrastima, nego na starijim, a visok je bio i nivo nasilja školskog osoblja prema učenicima, kao i učenika prema osoblju.

Prve rasprave i studije o opsegu i oblicima nasilja u školama Slovenije, počele su 90-tih godina prošlog vijeka. Kao što Mrvar (2007) govori, to je bio početak oblikovanja različitih programa i projekata koji su se tada bavili, a i danas se bave temom nasilja u školi. Rezultati istraživanja pokazuju da među skupinama vršnjaka u školama, najviše se provodi fizičko nasilje, zatim slijedi psihičko nasilje, pa iznuđivanje, prijetnje, zamjeranje, uništavanje, krađe itd. (Mrvar, 2007). Pomenuti autor izdvaja i procjenu učenika koji smatraju da nastavnici premalo djeluju na sprečavanje nasilja u školi, ali i da se događa nasilje učenika nad nastavnicima i školskim osobljem.

Malobrojna istraživanja u Srbiji (Đorđević i Đorđević, 1988; Stojaković, 1984) poslije 90-tih godina prošlog vijeka ukazuju na potrebu da se društvo više angažuje u zaštiti djece od nasilja u porodici, školi i drugim mjestima. Godine 1997. grupa istraživača pod rukovodstvom

Milosavljevića obavila je veliko istraživanje o nasilju nad djecom u porodici, predškolskim ustanovama, domovima i vaspitno-popravnim ustanovama za djecu i mlade. Poseban segment ovog projekta je ispitivanje nasilja nad djecom u školi koje učenici doživljavaju od strane osoba zaposlenih u školi, kao i od strane drugih učenika.

Objavljena je opsežna studija, prva i do sada najobuhvatnija u Srbiji (Milosavljević, 1998; vidi kod: Florić-Knežević, 2007). Razmatrani su društveni, zdravstveni, pravni, psihološki i pedagoški aspekti nasilja nad djecom. Pored učenika, ispitani su i njihovi roditelji, nastavnici i stručni saradnici u školama. Dobijeni su podaci o učestalosti i posljedicama različitih oblika vršnjačkog nasilja i nasilja od strane odraslih. Prema nalazima ovog istraživanja dječaci su više izloženi vršnjačkom nasilju nego djevojčice, odnosno, češće im u školi druga djeca prijete batinama i oružjem, te ih češće uznemiravaju stariji učenici (treći razred srednje škole), nego mlađi (5. i 7. razred osnovne škole). Učenici redovno doživljavaju da im neko od vršnjaka van škole prijete batinama (26,3%) ili oružjem (6,8%), te da im neko od tih nasilnika uzima novac (6,8%), vrijeđa ih (36,4%), tuče (8,5%), ili seksualno napada (3,4%). Što se tiče nasilja u školi, uzimajući u obzir uzrasne razlike, one nisu bile značajne.

U Hrvatskoj je kao i u drugim zemljama bivše Jugoslavije, bavljenje školskim nasiljem bilo motivisano i brigom da su ratni sukobi praćeni nizom socijalnih problema za posljedicu, imali jačanje svih onih činilaca koji su faktori rizika, s obzirom na nasilje mladih. Istraživanja koje su 2003. godine proveli stručnjaci *Poliklinike za zaštitu djece* grada Zagreba (Bilić i Karlović, 2004) na uzorku od 3.983 djece (od četvrtog do osmog razreda) u 25 osnovnih škola iz 13 gradova Hrvatske, govore o izraženom intenzitetu nasilja, tako da je 19% djece skoro svakodnevno bila žrtva nasilja, s tim da su 8% njih bili žrtve i zlostavljači, te da je 8% zlostavljača, što nam govori da je 35% učenika skoro svakodnevno uključeno u nasilje.

Istraživanje Svjetske zdravstvene organizacije, koje je provedeno 2005/2006. godine u 41 državi/regionu (33 države u Evropi, od kojih u Belgiji, Danskoj, Velikoj Britaniji (posebni regionu), a od neevropskih zemalja Rusija, Turska, Izrael, Kanada, SAD-e). Na uzorku od preko 200.000 djece, koja su bila razvrstana u tri uzrasne grupe od 11, 13 i 15 godina (Currie & Tempest, 2008). Po stepenu nasilja za sve uzrasne grupe, prednjačile su: Austrija, Estonija, Njemačka, Letonija, Litvanija, Švicarska i Ukrajina, a među zemljama sa najmanje školskog nasilja, bile su: Češka, Irska, Škotska, Slovenija, Švedska, Makedonija i Vels (Craig & Harel, 2004).

Škola treba da ima i društvenu i ljudsku dužnost, a to je da mlade uči da ne lažu, da ne omalovažavaju, da se ne izruguju drugima, ne krađu, ne ubijaju, jer ako se ovakve niti školskog djelovanja provlače kroz dječji razvoj, onda škola i vaspita. Škola treba da bude mjesto na kojem se izgrađuje svijest i pravo na različitost, njeguje potreba da se različitost razumije i poštuje, kao i da se na tome grade ljudski odnosi (Ajanović, 1995). Kako upozorava Osofski (Osofsky, 1997, vidi kod: Florić-Knežević, 2007) u rješavanju problema sa nasiljem, društvo se usmjerilo samo na pristup pravosuđa, dok s druge strane primijenjeni programi rane prevencije nasilja u školi u različitim zemljama pokazuju da se porast nasilja kod mladih može zaustaviti, te da se učestalost nasilja u cjelini može značajno smanjiti.

VERBALNO NASILJE

Verbalno nasilje je manje proučavano od fizičkog zato što je prikriveno, zato što ga je teže registrovati. Postoje brojne podjele ovog nasilja, a ovdje dajemo podjelu profesora Vonga i Metisa: a) podizanje tona, galama, b) davanje nadimaka, c) omalovažavanje (Wong and Mathies, 2010).

1. Definicija i prepoznavanje verbalnog nasilja

Postoje brojne definicije verbalnog nasilja. Ovdje izdvajamo definiciju profesora Karakurta i Silvera. Oni smatraju da se ovdje radi o emocionalnom nasilju. Nastaje kada jedna osoba napada drugu, dominira, podsmijava se, manipuliše ili degradira ličnost drugoga kod koga sve to ugrožava psihološko zdravlje. Verbalnim nasiljem se kontroliše ili manipuliše druga osoba (Karakurt and Silver, 2013). Ovo nasilje se javlja u svim vrstama odnosa: ljubavnom, porodičnom, drugarskom i drugim odnosima.

Kada odredimo šta je to verbalno nasilje, ostaje nam pitanje kako ga prepoznati. Šeri Gordon predlaže sedam načina ovog prepoznavanja: a) podrugljivo izgovaranje imena, b) korištenje riječi koje vas postiđuju, c) neko zbija šale na vaš račun, d) javno ponižavanje, e) kritiziranje, f) neko viče, vrišti i proklinje vas i g) prijetnja (Gordon, 2022). Njena klasifikacija tipova verbalnog nasilja je gotovo podudarna sa načinima prepoznavanja ovog nasilja, zato je nećemo ovdje eksplicirati. Ona navodi više posljedica verbalnog zlostavljanja: anksioznost, nagle promjene raspoloženja, hronični stres, smanjeno samocijenjenje, depresija, osjećaj srama, krivice i bespomoćnosti, postraumatski stres,

socijalno povlečenje i izolacija te upotreba droga (Gordon, 2022). Osim nevedenih, postoje i druge posljedice verbalnog nasilja. To međutim nije predmet ovog istraživanja tako da se tome nećemo posebno posvećivati. Jedna od takvih posljedica je, na primjer, nepovjerenje prema drugima.

Brojne studije su pokazale da su djeca izložena verbalnom zlostavljanju kad odrastu bila sklona depresiji i anksioznosti (Gordon, 2022). U savremeno doba stručnjaci roditeljima preporučuju da svoje konflikte prikriju od djece, jer ti konflikti kod djece mogu biti doživljeni kao “smak svijeta”, kao veliki problem. Ova trauma za djecu može imati ciklični karakter, to znači da može biti interiorizirana kao nešto što latentno postoji i nešto što se ne može prevazići.

2. Verbalno nasilje nad i među učenicima

Zašto *nad* i *među* učenicima? Kad kažemo da se nasilje odvija *nad* učenicima, onda podrazumijevamo da su učenici isključivo žrtve nasilja, a kad kažemo da se nasilje odvija *među* učenicima, to može značiti da je učenik ujedno žrtva i nasilnik. Na primjer, nasilje nad učenicima mogu vršiti stariji (roditelji, nastavnici) ili snažniji, a nasilje među učenicima nije uslovljeno hijerarhijom snage i moći. Nasilje nad i među školskom djecom je veoma stara pojava o kojoj se veoma malo govorilo i pisalo. Interesovanje za ovaj problem javlja se 60-ih i 70-ih godina prošlog vijeka, najprije u Švedskoj, pa onda i u drugim skandinavskim zemljama (Olweus, 1998). Od tada pa do danas nasilje nad i među učenicima sve više raste i zabrinjava, a svako društvo je pozvano da štiti djecu kao najslabiji i najnezaštićeniji dio zajednice.

Danas je sve više literature i realizovanih istraživanja posvećenih problemu kojim se bavimo u ovom istraživanju. Hinting govori, o lošim vijestima, koje ukazuju na nasilje među mladima, o tome kako djeca ubijaju djecu, o mučenju, o prijetnjama koje proizvode jači u odnosu na slabije, ili bande prema pojedincima, o krađi, o alkoholu i drogama u školama (Heenting, 1997). Ovo su znaci za uzburku, jer većinu navedenih djela počinili su mladi između dvanaeste i osamnaeste godine.

Nasilje kao kategorija ljudskog ponašanja izaziva zabrinutost društva, jer prijeti narušavanju temeljnih pravila na kojima društvo počiva. Javlja se u svim etapama školovanja, u svim sredinama, gdje su žrtve učenici i nastavnici, a izazivači nasilja se nalaze najčešće u školi, ili u njenom neposrednom okruženju (Trifunović, 2005). Istraživanja koja navodi

Trifunović (2005), konstatuju da je većina djece u školama izložena fizičkom nasilju, ali i verbalnim prijetnjama, zatim zastrašivanju i unošenju nereda u odjeljenju. Sve to izaziva mali procenat učenika, ali otežava normalno funkcionisanje života u školi i odvijanje procesa nastave i učenja.

Prve rasprave i studije o opsegu i oblicima nasilja u školama u Sloveniji, počele su 90-ih godina prošlog vijeka. Kao što Mrvar (2007) govori, to je bio početak oblikovanja različitih programa i projekata koji su se tada, a i danas bave temom nasilja u školi. Rezultati istraživanja pokazuju da se među skupinama vršnjaka u školama najviše provodi fizičko nasilje, zatim slijedi psihičko nasilje, iznuđivanje, prijetnje, zamjeranja, uništavanja, krađe itd. (Mrvar, 2007). Pomenuti autor izdvaja i ocjenu učenika koji smatraju da nastavnici u dovoljnoj mjeri ne djeluju na sprečavanje nasilja u školi, ali i da se događa nasilje učenika nad nastavnicima i školskim osobljem.

Pored savremenog, naučnog i tehnološkog napretka čovječanstva, u današnje vrijeme postoji čitav niz nasrtaja i napada na personalni identitet (alkoholizam, narkomanija, mučenja, ubijanja, ratovi, itd.). Prikriveni oblici nasilja, kao što su intelektualne ili afektivne manipulacije, brojni vidovi propagande i indoktrinacije, koji mahom umaknu prosječnoj socio-psihološkoj svijesti, također su nasrtaji na slobodu i ljudsko dostojanstvo (Slatina, 2005). Istraživanja koja navodi Ajanović (1995) ukazuju da škole putem svojih sadržaja, dovoljno ne utiču na razvoj bazičnih vrijednosti: slobode, demokratije, suživota, solidarnosti, tolerancije, razumijevanja i poštovanja drugih. Slatina (2005) ovakve škole definiše kao „kognitivni model škole“.

Najučestaliji oblik nasilja nad i među učenicima je verbalno nasilje. Često se može naći u literaturi da elementi verbalnog nasilja (nazivanje pogrđnim imenima, ismijavanje, izrugivanje, itd.), spadaju u psihičko i emocionalno nasilje. Na osnovu ovih naučnih činjenica, možemo reći da je verbalno nasilje istog značenja kao i psihičko i emocionalno nasilje, ali nisu sinonimi. Odnosno, elementi verbalnog nasilja spadaju u psihičko i emocionalno nasilje. U prilog tome ide sljedeće tumačenje, koje glasi da psihičko i emocionalno nasilje prouzrokovano ponavljanim ili negativnim postupcima od strane jednog djeteta ili više djece (Šikman, 2013).

Druga djeca pribjegavaju različitim formama verbalnog nasilja: (1) ogovaranje, (2) nazivanje pogrđnim imenima, (3) ismijavanje, (4) izrugivanje, (5) namjerno zanemarivanje i isključivanje iz grupe kojoj dijete pripada, te isključivanje ili zabranjivanje

učešća u različitim aktivnostima s ciljem nanošenja patnje ili bola, (6) širenja glasina s ciljem izolacije djeteta od ostalih učenika (Šikman, 2013). Problem verbalnog nasilje nad i među učenicima, prepoznat je kao društveni problem koji može narušiti temeljna ljudska prava i često je prvi korak u razvijanju težih i/ili viših oblika nasilja.

3. Konceptualno određenje verbalnog nasilja nad i među učenicima

Nasilništvo ili bullying (Olweus, 1998) definiše kao situaciju u kojoj jedna osoba zlostavlja drugu, kao i situaciju u kojoj je skupina odgovorna za zlostavljanje. Nasilništvo je raširena pojava i teško ga je procijeniti, s obzirom na to u kakvom društvu živimo. Razlikuju se od nasilnog napada na više načina. U napadu se obično koriste šake, noževi ili drugo oružje, a u nasilništvu (bullying) je najviše izraženo emocionalno nasilje. Nasilništvo traje mnogo duže od fizičkog napada i kontinuirano se ponavlja. To objašnjava intenzivnu uznemirenost, strah i patnju žrtve.

Čak i kada se nasilništvo ne odvija, žrtva strepi i očekuje napade (omalovažavanje, vrijeđanje, itd.). Mobing (Olweus, 1998) potiče od engleske riječi i znači veću i anonimnu grupu ljudi uključenu u zlostavljanje.

Pri tumačenju prethodnih pojmova, javlja se novi pojam zlostavljanje (eng. abuse). Wolf (Terzić, 1995) definiše zlostavljanje, kao nasilno i fizičko ili psihičko uticanje, ili zapuštanje djeteta od strane roditelja, ili za vaspitanje ovlaštenih osoba. Zlostavljanje dovodi do oštećenja, ozljeđivanja, kočenja djetetovog razvoja, a eventualno i do smrti. Namjerno provociranje se javlja kada jedno ili više lica krše nedodirljivu zonu tako često, otvoreno i žestoko da se može smatrati da normalni razvoj djeteta pati u tom procesu (Banjanin-Đuričić, 1998). Zlostavljanje uključuje fizičko (aktivno i pasivno) i mentalno (aktivno i pasivno) maltretiranje, seksualnu zloupotrebu, medicinsko zlostavljanje, torturu ili mučenje, kao i društveno zlostavljanje.

Različiti autori navode različite definicije zlostavljanja. Tako, Terzić (1995) navodi: fizičko (udaranje, guranje, otimanje), socijalno (ogovaranje, izbjegavanje, izolovanje, širenje laži), verbalno (nazivanje pogrđnim imenima, ruganje, vrijeđanje, omalovažavanje), kao i verbalno zlostavljanje na osnovu etničke pripadnosti, religije, rase, pola. Određeni autori se zalažu, da se jasno odredi granica između pojmova nasilje i zlostavljanje. Ovi pojmovi nisu sinonimi, niti mogu zamijeniti jedan drugog.

Zlostavljanje je široko rasprostranjena društvena devijacija, direktno vezana i uzajamno uslovljena osnovnim društvenim strukturama, kao redovan faktor njihovog formiranja i reprodukovanja (Banjanin-Đuričić, 1998). Razlažući riječ zlostavljanje na „zlo-stavljanje“, uočavamo da je to proces „stavljanja zla“ u dijete (Banjanin-Đuričić, 1998).

Ovo nas upućuje na proces – radnju, koja čini trostruku strukturisanost: (na)zlostavljanje, (na)zlostavljač i interakcija koja označava zločin(jenje), jednog prema drugom (Banjanin-Đuričić, 1998). Ustvari, zlostavljanje predstavlja svaku akciju koja ima zlu namjeru. To jest, činjenje nemoralnih radnji, pa i onih pasivnih oblika nečovječnog postupanja. Tu spadaju i ona postupanja u kojima djetetu ne dajemo pomoć kada je ona nužna, ili kada smo previše brižni i previše zabrinuti za dijete. Znači, postupci kojima je svaka osoba izvrgnuta zlu.

Zlostavljanje je oblik nasilnog ponašanja koje traje duže vrijeme, ponavlja se i usmjereno je na istu osobu. Namjera zlostavljača je da povrijedi, zastraši, nanese bol slabijem i/ili mlađem pojedincu. Učenik je izložen procesu zlostavljanja ako je trajno i učestalo izložen negativnim postupcima drugih učenika koji ga žele povrijediti, poniziti ili izložiti neugodnostima (Dobrić i Crvak, 2022). To se naziva zlostavljanjem.

Autori upozoravaju da je prihvaćenost u školi značajna komponenta koja predodređuje nasilje među djecom (Buljan-Flander, Durman-Marijanović i Ćorić-Špoljar, 2007). Istraživanje je pokazalo da nasilje nad i među djecom postoji čak i na predškolskom uzrastu (Sindik i Veselinović, 2010).

Nasilje nad učenicima podrazumijeva superiornost nasilnika, bilo da se radi o vaspitaču, snažnijem vršnjaku ili grupi djece, a nasilje među učenicima podrazumijeva uzajamne nasilne akte u kojima ne mora uvijek postojati pobjednik niti oštećene strane. Kako bi činili dobro djelo za svoju djecu, roditelji su često u situaciji da dječju neposlušnost rješavaju batinom i zastrašivanjem. Često se roditelji brane izrekom: „Batina je iz raja izišla!“ i opravdavaju svoje postupke. Ukoliko roditelji žele spriječiti dječije neprihvatljivo ponašanje, ponekad ih zastrašuju time da će ih „cigani odnijeti daleko, da će ih policija uhapsiti“, itd..

Učestalo kažnjavanje batinama i zastrašivanje djece ostavlja teže i duboke posljedice na njihov razvoj. Zastrašivanje je vrlo blisko zlostavljanju

Nasiljem među djecom i mladima smatra se svako namjerno fizičko i/ili psihičko nasilno ponašanje usmjereno prema djeci i mladima od strane njihovih vršnjaka učinjeno s

ciljem povređivanja, a koji se, nezavisno je od mjesta izvršenja, može razlikovati po obliku, težini, intenzitetu i vremenskom trajanju, i koje uključuje ponavljanje istog obrasca i održava neravnopravan odnos snaga (jači protiv slabijih ili grupa protiv pojedinca) (Šikman, 2013). Nasilje nad učenicima je takvo ponašanje u kome jača strana vrši nasilje nad slabijim od sebe, s ciljem nanošenja fizičke i/ili psihičke boli.

Nasilje se obično dijeli na tri osnovne vrste: fizičko, psihičko i seksualno nasilje. Neki autori (Hopić, 2008; Šarunić, 2005; Šehović i Tomić, 2004) definišu fizičko nasilje kao najočigledniji oblik nasilja, a predstavlja bilo koje ponašanje koje izaziva ili ima namjeru da izazove bol, ili nanese fizičku povredu (udaranje, guranje, otimanje, rušenje). Dok, psihičko nasilje tumače kao izolaciju, prijetnje, vikanje, ponižavanje, omalovažavanje, ismijavanje, vrijeđanje, nazivanje pogrđnim imenima, prijeteći pogledi, grimase, širenje laži i glasina.

Često autori nisu jasni, precizni i dorečeni kada tumače verbalno nasilje. Pokušaćemo da od najširih definicija nasilja izvedemo definiciju verbalnog nasilja. Neki autori, kao što je Ramf (Rumpf, 2006) definiše verbalno nasilje kao zapostavljajuće, ponižavajuće, kao uvredljive riječi, ali tu pripadaju i vrlo glasno psovanje i izrugivanje.

Šarunić (2005) pod verbalnim nasiljem podrazumijeva nazivanje pogrđnim imenima, ruganje, omalovažavanje, vrijeđanje, dobacivanje. Sličnu definiciju verbalnog nasilja daje i Ovčina (Ovčina, 2009) i to, da verbalno nasilje podrazumijeva nazivanje učenika pogrđnim imenima, ruganje, omalovažavanje, dobacivanje, psovanje. Olweus (Olweus, 1998) tvrdi, da se nasilje izvodi negativnim postupcima u koje spadaju verbalni negativni postupci koji se izvode riječima, a to su prijetnja, izrugivanje, zadirkivanje, grđenje. Pomenuti autori registruju verbalno nasilje kao zasebni oblik psihičkog nasilja koji je najčešća pojava nasilja nad i među učenicima.

Ako smo svjesni činjenice da verbalno nasilje predstavlja početak težih oblika nasilja nad i među učenicima, onda je verbalno nasilje i početak psihičkog nasilja. Time ukazujemo da je verbalno nasilje oblik nasilja nad i među učenicima, a uporište za ovo imamo u prethodno navedenim definicijama (Olweus, 1998; Ovčina, 2007; Rumpf, 2006; Šarunić, 2005). Na osnovu ovih definicija moguće je izvesti određenje koje će biti polazna tačka u ovom naučnom istraživanju.

Verbalno nasilje nad i među učenicima podrazumijeva svako učestalo i namjerno vrijeđanje, davanje pogrđnih imena, omalovažavanje usmjereno prema djeci od strane vršnjaka.

Ovu definiciju smo izveli iz literature (Babić, 1979; Bilić i Zloković, 2004; Hopić, 2008; Mušanović i Čandrlić, 1984; Olweus, 1998; Ovcina, 2009; Rumpf, 2006; Šarunić, 2005; Terzić, 1995), koja se bavi nasiljem, posebno verbalnim nasiljem.

P R E V E N C I J A V E R B A L N O G N A S I L J A

Problem nasilja nad i među učenicima prepoznat je kao društveni problem koji može narušiti temeljna ljudska prava i često je prvi korak u razvijanju težih ili viših oblika nasilja, a dobro nam je poznato da etička i pravna pitanja zauzimaju visoka mjesta dnevnog reda UN-a, Vijeća Evrope, EU-e i drugih međunarodnih organizacija. O tome nam svjedoče brojni dokumenti u kojima su predstavljene etičke i pravne norme iz ovog područja. „Svi ljudi rođeni su slobodni, s jednakim dostojanstvom i pravima...“, tako počinje član 1. *Opšte deklaracije o pravima čovjeka*, a to znači da svi mi od trenutka rođenja posjedujemo određena prava koja se nazivaju ljudskim pravima.

Ljudska prava su zajamčena svakom čovjeku na temelju njegovog postojanja kao individue i ona su neotuđiva, što znači da ne mogu nikome biti oduzeta. Ljudskim pravima smatraju se zagarantovana prava pojedinca na zaštitu od države, prava koja mu pripadaju na temelju njegovog postojanja kao čovjeka, prava koja u svakom slučaju ostaju održiva i država ih ne može ograničiti. Ona obuhvataju mnogo različitih područja ljudskog suživota. Zato smo prije svega u daljem dijelu teksta obratili pažnju na, *lična prava* koja se odnose na zaštitu od napada, dostojanstvo, pravo na život, npr. tjelesno kažnjavanje u školama i sl., zatim, *politička i civilna prava* koja se odnose na politička i civilna, odnosno građanska prava, na slobodu mišljenja, te *socijalna i ekonomska prava* koja se odnose na pravnu sigurnost, rad, obrazovanje i sl., kao i prava *treće generacije*, koja se odnose na pravo tehničkog napretka i razvoja, zaštitu okoline, a ona su dokaz da se i sama prava razvijaju, te da se proširuje spektar istih (Thornaberry i Martin Esrebanez, 2008).

Djeca posebno trebaju zaštitu, jer u ophođenju s njima pokazujemo svoje pravo lice. Nema istorijske epohe u kojoj djeca nisu bila zlostavljana i iskorištavana, a to je oblik posebno teške povrede ljudskih prava, tako da je zbog toga Generalna skupština UN-a (11. decembra 1946. godine) osnovala organizaciju za pomoć djeci – UNICEF.

Problem nasilja među učenicima prepoznat je kao društveni problem koji može ugroziti temeljna ljudska prava i često je prvi korak u razvijanju težih ili viših oblika nasilja. Škola ima odgovornost da doprinese stvaranju takve kulture koja poštuje ljudska prava i slobode svih građana, kako je utemeljeno Ustavom i raznim međunarodnim aktima za zaštitu temeljnih ljudskih prava i sloboda. Škola mora biti sigurna za svako dijete, jer u njoj ne smije biti zlostavljanja, zastrašivanja, fizičkog kažnjavanja, vrijeđanja, ponižavanja, degradiranja ili štete po zdravlje učenika/ca.

Verbalnom nasilju, kao i drugim oblicima nasilja, suprotstavljene su odredbe međunarodnih dokumenata i nekih drugih dokumenata, koje je usvojila Bosna i Hercegovina. Ovim se djeca štite od raznih oblika nasilja, bilo na direktan, ili indirektan način. Djeca kao ljudska bića imaju zagarantovana sva prava različitim međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima, a koja su utemeljena na univerzalnoj *Deklaraciji o ljudskim pravima*.

Prava djece su zagarantovana i drugim međunarodnim sporazumima, kao što su: *Međunarodni sporazum o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima*; *Međunarodni sporazum o civilnim i političkim pravima* itd. Porastom svijesti o univerzalnim ljudskim pravima, postalo je očigledno da djeca, pored obaveza odraslih prema njima, imaju prava nezavisno od bilo koje osobe koja ih zastupa.

Prvi dokument o univerzalnim dječjim pravima je bila *Deklaracija o dječjim pravima*, koju je predstavila Eg Lentajn Džib 1924. godine, odmah po završetku Prvog svjetskog rata, kada je došlo do shvatanja da su djeca nosioci nezavisnih prava (Thornaberry i Martin Esrebanez, 2008). Iako je zaštita djece osigurana opštim međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima, međunarodna zajednica je osjećala potrebu da se kreiraju dokumenti koji će obezbijediti specifičnu zaštitu dječjih prava. U “Konvenciji o pravima djeteta” oz 1989. godine, u članu 19 stoji da djeca moraju biti zaštićena od “svih oblika fizičkog ili mentalnog nasilja, povređivanja ili zlostavljanja...” (UN Human Rights, 1989, str. 19).

Između više prava djeteta smatramo da treba izdvojiti prije svega *pravo preživljavanja* (omogućava djetetu temeljne životne potrebe), zatim, *razvojna prava* (omogućavaju djetetu rast i razvoj), te *zaštitna prava* (štite dijete od zloupotrebe, izrabljivanja, dječjeg rada itd.) i *pravo učestvovanja* (omogućava djetetu učešće u njegovom okruženju).

Porast ili raširenost nasilja nad djecom postaje problem koji se treba efikasno suzbijati na prostorima Bosne i Hercegovine. Izrada i implementacija određenog dokumenta predstav-

lja jedan od načina da se problem značajno smanji i da se određenim aktivnostima koje su usmjerene na suzbijanje nasilja nad djecom dodijeli najviši državni prioritet. U maju 2007. godine Vijeće ministara Bosne i Hercegovine je usvojilo državnu strategiju za borbu protiv nasilja nad djecom (2007-2010) koju su izradili Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine i Vijeće za djecu Bosne i Hercegovine uz podršku Save the children Norway.

Svi svjetski i domaći dokumenti ukazuju da etička i pravna pitanja imaju značajnu ulogu u radu UN-a, Vijeća Evrope, EU-e i drugih međunarodnih organizacija, kao i odredbama politike Bosne i Hercegovine. O tome nam svjedoče brojni dokumenti u kojima su definisane etičke i pravne norme iz ovog područja.

Bosna i Hercegovina je dužna poštovati niz međunarodno-pravnih dokumenata iz sfere ljudskih prava, kojima se zabranjuje nasilje u javnom i privatnom životu. Dokumenti međunarodnog i pravnog karaktera obavezuju Bosnu i Hercegovinu (FBiH, RS i Distrikt Brčko) na preduzimanje svih raspoloživih mjera kako bi se spriječilo nasilje, te žrtve zaštitile u najvećoj mogućoj mjeri, a počinioci primjereno kaznili.

Posebno je važno navesti dokument pod naslovom "Smjernice za postupenje u slučaju nasilja nad djecom u Bosni i Hercegovini" (Vijeće ministara BiH, 2013). Ovim dokumentom date su smjernice školama, starateljima, zdravstvu, policiji i drugima. Posebno su značajna uputstva za monitoring i evaluaciju ovog vida nasilja.

1. Prosocijalno ponašanje učenika smanjuje nasilje

Čovjek je po svojoj prirodi „animal sociale“, kako bi rekao Aristotel. Ako je tako, pitamo se zašto djeca često ne reaguju na nasilje usmjereno na njihove vršnjake. Jednostavno, u tom kontekstu osoba se identifikuje sa nasilnikom, jer ljudi vole pobjednike. Vrlo su rijetki mališani koji će na nasilje reagovati osudom agresora. Motiv je jednostavan: izbjeći ulogu žrtve. Racionalizacija koja ide uz to vodi dijete u „nemiješanje“, ali poznato je da čovjek može biti osuđen i za „nečinjenje“. Dijete koje se prosocijalno ponaša prijaviće nasilje nastavniku ili nadležnima u školi. Ovaj tip socijalnog ponašanja učenika škole danas zanemaruju. Skoro sve aktivnosti u školi posvećene su realizaciji nastavnih planova i programa. Socijalizacija je na margini školskih aktivnosti.

Da bi djeca adekvatno reagovala na nasilje, nužno je da ga prepoznaju u raznim situacijama. Jedna klasifikacija nasilničkog ponašanja može nam biti od posebne koristi. To je: (1) otvoreno nasilje, (2) prikriveno nasilje, (3) reaktivno nasilje, (4) proaktivno nasilje, (5) relaciono nasilje i (6) instrumentalno nasilje i neprijateljstvo (Essau & Conradt, 2004). Otvoreno nasilje je najčešće u formi fizičkog nasilja, prikriveno nasilje se prepoznaje u krađi, bježanju od kuće i škole, podmetanju požara i slično. Reaktivno nasilje je najčešće povezano sa nesposobnošću djeteta da adekvatno emocionalno reaguje. Takva djeca slabo kontrolišu svoje emocionalne i bihevioralne reakcije. Ovakvo ponašanje djece često uzrokuju roditelji svojim vaspitnim stilom nesvjesni da su oni uzrok tih reakcija. Proaktivno nasilje uvijek ima neki cilj. Najčešće je to socijalna promocija u vršnjačkom kolektivu. Relaciono nasilje se odnosi na remećenje interpersonalnih odnosa. Često ga prepoznajemo u isključivanju djece iz aktivnosti grupe ili igre. Instrumentalno i neprijateljsko nasilje najčešće za cilj ima patnju žrtve, ali se manifestuje i na druge načine (Essau & Conradt, 2004).

Antisocijalno ponašanje možemo registrovati već na ranom uzrastu kod predškolaca. Zanimljivo je da ovo ponašanje ima tendenciju održivosti, što je pokazalo jedno longitudinalno istraživanje (Mash & Wolfe, 2010). Neka od ponašanja male djece ne treba tretirati kao nasilna, jer se radi o tome da djeca ne shvataju svoje ponašanje. Ipak, ako uočimo da se dijete permanentno ponaša nasilno, da koristi svaku priliku kako bi ugrozilo drugo dijete, da otima i prisvaja tuđe igračke, tada moramo preduzeti sve da redukujemo to nasilje. Kako razlikovati „normalno“ i stvarno nasilje? Neki radovi nam mogu pomoći i na tom planu: (1) treba uočiti konstantnu devijaciju u odnosu na normalno ponašanje djece, (2) uočimo kvantitativne pokazatelje nasilja: trajanje, intenzitet i frekvenciju, (3) uočiti koliko nasilje remeti djetetov uspjeh u školi, njegov razvitak, komunikaciju i slično i (4) uočiti uticaj ovog nasiljas na djetetovu okolinu (Essau & Conradt, 2004).

Nasilničko ponašanje danas podstiču i mediji: TV, novine, filmovi, muzika, video-igrice i tako dalje. Nastavnik neće izgubiti vrijeme, ako neki od svojih časova posveti analizi neke TV serije ili crtanog filma. Nastavni planovi i programi su tako „zgušnjati“ da nastavnici nemaju vremena ni za šta drugo osim za proradu sadržaja. Socijalizaciju djece posebno će podstaći modeli kooperativnog učenja: interakcija, turnir-metod, ko-op-ko-op metod i slično (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia & Howden, 1995). Učenicima su zanimljive kooperativne metode učenja, jer im one kompenziraju nedostajuće interakcije u porodici i okruženju. Učeći kooperativno učenici shvataju da se mogu osloniti na druge, da mogu računati na kapacitete i sposobnosti drugih, a to je najbolji vid socijalizacije.

Načini podsticanja prosocijalnog ponašanja

Prosocijalno ponašanje podrazumijeva voljnu akciju pojedinca u namjeri da pomogne drugim ljudima (Eisenberg & Mussen, 1989). Najbolji način podsticanja prosocijalnog ponašanja učenika je nastava. Frontalna nastava nije prosocijalno orijentisana. Nastavnik je autoritet kome učenik odgovara kada digne ruku. Ovim nastavnik ostaje u poziciji vrhovnog autoriteta. On odlučuje koga će prozvati, da li je odgovor ispravan, hvali ili kudi pojedine učenike i slično. Oslanjanje na autoritet vršnjaka biva osuđeno: zabranjeno je šaputati ili na bilo koji način pomagati onome ko je „prozvan“ da odgovara. Frontalnu nastavu učenici u pravilu ne vole, za razliku od nastave bazirane na interakciji i kooperativnom učenju.

Bandura smatra da se prosocijalno ponašanje uči po modelu (Bandura, 1973). Oponašanje modela je tipično za djecu, a tu njihovu razvojnu karakteristiku možemo iskoristiti u školama. Djeca kao model za svoje ponašanje ponekad koriste i nastavnike, a često popularne TV junake, filmske ili sportske zvijezde. Isto tako, ona uče i nasilje. Nažalost, televizija i moderni mediji prepuni su nasilja. Tek 1975. godine učinjeni su prvi ozbiljniji koraci u istraživanju uticaja medija na nasilje mladih (Bushman & Anderson, 2001). Sedamdesetih godina dvadesetog vijeka došlo je do kulminacije nasilja (U.S. Federal Bureau of Investigation, 1951–1999). Tome je značajno doprinijela televizija. Jedno istraživanje pokazalo je da TV značajno doprinosi nasilju među mladima (Berkowitz, 1993). Kako redukovati uticaj medija na nasilje adolescenata? Jedan od načina je da organizujemo razgovor sa djecom o aktuelnoj televiziji, video-igricama, filmovima i tako dalje. Maranc (1988) razlaže četiri postupka podsticanja prosocijalnog ponašanja: (1) uslovljavanje, (2) demonstracija modela (igranje uloga), (3) verbalno prikazivanje i (4) personalno iskustvo (Marantz, 1988).

Uslovljavanje je niži stupanj učenja i vrijedi za ljude i životinje. Najlakše ga možemo razumjeti posredstvom biheviorističkog S–R obrasca, Naime, pozitivna ponašanja djeca uče efikasno ako ih za željeno ponašanje pohvalimo ili nagradimo, a odriču se negativnog ponašanja ako za njegovu realizaciju nailaze na prijekor ili kaznu.

Učenje putem *modela* zastupaju predstavnici socijalne teorije od kojih je najistaknutiji Bandura (1973). Oni smatraju da djeca najbolje uče socijalne uloge oponašanjem modela. Te modele ona najčešće nalaze u značajnim odraslim: roditelji, nastavnici, popularne ličnosti i tako dalje. Prvo što bi trebalo da urade nastavnici je da otkriju koji su to modeli koje djeca slijede, odmah potom treba pristupiti demistifikaciji tih modela, a potom djeci ponuditi adekvatne modele. Ovo posljednje i nije tako lako: (a) jer djeca često nemaju jasnu viziju šta

žele postati, (b) jer nastavnici nisu i sami imuni na određene modele, (c) jer ne postoje univerzalni modeli koje djeci možemo ponuditi i slično. Najjednostavnije je pribjeći opštim i univerzalnim modelima i prepustiti djeci da ih izaberu i odigraju, a potom povesti diskusiju o njima.

Verbalno prikazivanje spada u klasičnu naraciju, ali i tu postoje neka opšta pravila koja moramo slijediti. Prvo, nužno je izbjeći moralisanje i pridikovanje. Drugo, opis željenog ponašanja dobro je pronaći u klasičnoj literaturi, predstaviti ga, a potom sa djecom povesti diskusiju o njemu. Treće, primjer prikazan naracijom treba da bude blizak djeci, da ona mogu u njemu prepoznati sebe ili svoje drugare. Tu nam mogu dobro poslužiti Frojdovi odbrambeni mehanizmi (Suzić, 2003).

Personalno iskustvo je najčešće korišten pristup u današnjoj praksi, mađutim, nastavnici za taj pristup danas nemeju vremena zbog zgusnutih nastavnih planova i programa. Da bi ovaj pristup uspio, važno je da se osoba stavi u ulogu drugoga, nužna je empatija. Ukoliko želimo da se učenik stavi u poziciju drugog, nije dovoljno da to bude stvar samo kognitivne akcije, potrebno je angažovanje emocije, kinestetičko angažovanje i haptičko posredovanje (Kaliopuska, 1995).

Da bismo adekvatno podstakli prosocijalno ponašanje učenika, nužno je koristiti više različitih metoda sve u skladu sa osobnostima pojedinaца i razvojnim karakteristikama učenika. Ipak, ovdje proporučujemo tri pristupa izvedena na osnovu Sternbergovih radova (Sternberg, 1988a, 1988b, 1990, 1995). Prije svega polazimo od *kognitivnog*, zatim od *formativnog*, te *korektivnog* pristupa.

Kognitivni stil podrazumijeva angažovanje inteligencije djeteta u nastojanju da se riješi problem. Konkretno, učenicima se servira određeni asocijalni vid ponašanja, a od njih se traži da daju rješenje za tu formu ponašanja. Ovdje je dobro naći neki primjer blizak učenicima, blizak kolektivu koji o njemu raspravlja.

Formativni stil ili pristup podrazumijeva analizu dozvoljenih i nedozvoljenih formi ponašanja. Nedozvoljene forme ponašanja nužno je postaviti u socijalni kontekst i izvesti posljedice po društvo, odnosno po druge. Isto vrijedi i za dozvoljene oblike ponašanja i prednosti koje ovo ponašanje donosi. Nužno je izvesti zaključke o tome koje se školske i društvene norme krše takvim ponašanjem i koje su sankcije za to.

Korektivni stil ili pristup polazi od toga da djeca radije uče jedni od drugih, nego u standardnom obliku nastavnik–učenik. Djeci možemo ponuditi primjer nedozvoljenog ponašanja, a zatim od njih trežiti da ukažu na posljedice takvog ponašanja, na nedostatke i eventualne prednosti. Poželjno je naći primjere iz kolektiva učenika, prikazati neke drastične situacije. Učenici treba da predlože rješenje i način korigovanja neželjenog ponašanja.

Kako vidimo, kognitivni i korektivni stil su veoma bliski, ali u kognitivnom stilu glavnu riječ ima nastavnik, slično Sokratovoj majeutičkoj metodi, a u korektivnom učenici koji sami izvode zaključke i nude rješenja.

Programi podsticanja prosocijalnog ponašanja

U raznim državama testirani su različiti programi prevencije i modifikacije nasilnog ponašanja djece (Šire vidi: Suzić, 2010). Pregled preventivnih programa slijedi u Tabeli A:

Tabela A

Meta-analitički tretirani programi suzbijanja vršnjačkog nasilja (Merrell i sar., 2008, str. 32–33).

Studija	Broj	Dob	Država	Program	Efekti
Battistich, Solomon, Watson, Solomon, & Schaps (1989); Watson, Battistich & Solomon (1998)	133	5	USA	Kooperativne aktivnosti, pozitivna disciplina, socijalno razumijevanje, socijalne vrijednosti, pomažuće aktivnosto	Poboljšano razumijevanje problema, veća senzitivnost za potrebe i osjećanja drugih, povećanje svjesnosti o preprekama za uspješno rješavanja problema, kompetentnije strategije rješavanja problema
Bagley & Prichard (1998)	1200	5–11	Engleska	Djelovanje socijalnih radnika i škole zajedno	Značajno smanjenje nasilništva među učenicima obuhvaćenim programom
Leadbeater, Houglund, & Woods (2003)	432	6	Zapadna Kanada	Program prevencije vršnjačkog žrtvovanja, mučenja	Značajno smanjenje vršnjačkog nasilja i povećanje socijalnih kompetencija, smanjenje emocionalnih problema
Mensini, Codecasa, Belenni, & Cowie (2003)	289	11–14	Italija	Model vršnjačke podrške: interventno uspostavljanje prijateljstva	Značajno povećanje broja vršnjaka spremnih da zaštite žrtvu
Mueller & Parisi	28	8–9	SAD	Obuka nastavnika	Porast sposobnosti nastavnika da se nose sa

(2002)				i konsultanata	vršnjačkim nasiljem
Newman (1999); Olweus (1997)	2500	11–14	Norveška	Uključivanje odraslih autoriteta i toplina u podršci	Značajno smanjenje nasilništva i povećanje sudjelovanja u zaštiti žrtve

Navedeni programi su bez rezerve rezultirali smanjenjem vršnjačkog nasilja. To je indikator da ovakve programe treba stimulisati i podržati. Naravno, bilo bi korisno svaki od tih programa proučiti, a potom izraditi jedan sveobuhvatan i kompleksan program pogodan za primjenu u svakoj školi. To se na prvi pogled čini jako složenim i teškim zadatkom, ali ako znamo koji su najfrekventniji uzroci nasilja, možemo izraditi takav program. Važniji od tog programa bio bi „Program prevencije vršnjačkog nasilja“.

Prosocijalno ponašanje između teorije i prakse

Prvi pristup ili teorija prosocijalnog učenja ima kognitivnu osnovu, a potiče iz Pijaževog učenja (Piaget, 1960), kasnije je taj pristup razradio Kolberg (Kohlberg, 1973) u formi kognitivno-razvojne teorije. Druga teorija nastaje u isto vrijeme, a nju razvija Bandura (1973). Radi se o teoriji socijalnog učenja.

Najefektivnija tehnika ili metoda socijalizacije u okviru kognitivno-razvojne teorije je igranje uloga. Radi se o tome da pojedinac treba da razumije i osjeća ponašanje drugog, da shvata djela i akcije, da razumije i doživljava gestovne izraze. Različiti kognitivni procesi dovode do smanjivanja egocentrizma i do povećavanja sposobnosti da se svijet vidi iz različitih perspektiva, a i da se organizuje u širim i integrisanijim shemama. Empatijska sposobnost „decentriranja“ i viđenja svijeta iz pozicije druge osobe predstavlja neophodan uslov za pojavu istinske brige za druge osobe (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, and Chapmen, 1992).

Bandurina teorija socijalnog učenja se zasniva na imitaciji, na učenju od vršnjaka i roditelja. Ova teorija se oslanja na dvije metode: na potkrepljenje i modelovanje, odnosno, učenje po modelu. Direktno potkrepljenje podrazumijeva nagradu i pohvalu za željeno ponašanje. Istraživanje je pokazalo da ovakvo potkrepljenje daje pozitivne efekte (Bryan & Walbek, 1970). Modelovanje je drugi metod teorije socijalnog učenja. Učenje po modelu polazi od emotivno prenesene verbalne preskripcije, od intenzivno indukovane discipline, od igranja uloga i kooperativnog iskustva. Sve ovo predstavlja pouzdane načine podsticanja prosocijalnog ponašanja.

Današnje škole, nažalost, ne podstiču prosocijalno ponašanje učenika u dovoljnoj mjeri. Zauzeti realizacijom nastavnih planova i programa, nastavnici ne obraćaju dovoljno pažnje na socijalizaciju djece, ne podstiču ih u razvijanju socijalnih vještina. Ipak, i za to postoji rješenje. Nastavne sadržaje je moguće realizovati kooperativnim modelima rada učenika, odnosno interaktivnim metodama. Ovaj način rada kod nas je provjeravan eksperimentalno, i pokazalo se da učenici odlično savlađuju nastavne sadržaje i pritom uče socijalne vještine (Сузић, 2004). Za primjenu metoda kooperativnog ili interaktivnog učenja potrebna je posebna obuka nastavnika (Скопљак, 2015). Nažalost, naši nastavnici su obučeni za primjenu predavačkih metoda svojstvenih tradicionalnoj nastavi. O socijalizaciji imamo veliki broj teoretskih radova, ali praksa nedovoljno slijedi ove nalaze. U školama Bosne i Hercegovine po rasporedu časova postoji čas odjeljenjeske zajednice. Na tim časovima nastavnici najčešće pravdaju časove učenicima i ne zalaze u njihove probleme, niti posvećuju brigu socijalizaciji. Ovo je idealan prostor za socijalizaciju učenika, idealna mogućnost za primjenu teoretskih saznanja u školskoj praksi.

2. Škola za sve

Svojom hijerarhijskom organizacijom škole dijelimično generišu nasilje. Škole su, tradicionalne i teško prihvataju promjene. One dugo zadržavaju tradiciju i nastoje ostati nepromijenjene. I danas nalazimo ostatke elitizma škole. Prvo školovanje u historiji bilo je namijenjeno samo dječacima. Kasnije su pravo na obrazovanje stekle i djevojčice. Tokom historije elitizam škole se smanjivao, ali i danas imamo ostatke tog procesa. Na primjer, još uvijek imamo specijalne škole koje odvajaju djecu tipičnog razvoja od djece sa posebnim potrebama. To je ostatak Sickingerovog Manhajmskog sistema u kome on djecu razdvaja u četiri klase: (1) hauptklasse – glavna klasa, (2) förderklasse – razred za podršku, (3) hilfklasse – razred kome treba pomoć i (4) talentiert klasse – razred nadarenih (Sickinger, 1920, vidi kod: Сузић, 2010b).

Škola postaje dio „zajednice koja uči“ (Kreso, 2003). Međutim, nastava u školama još uvijek slijedi tradicionalne oblike poučavanja, a učenje joj uporno izmiče. Kako postati dio „zajednice koja uči“ ako obuka za učenje nije sastavni dio svakodnevnih aktivnosti škola? Prvo što se logično nameće kao polazište u osposobljavanju učenika za učenje je obuka nastavnika za učenje. Naime, današnji nastavnici mnogo znaju o metodama poučavanja, ali

vrlo malo o metodama učenja. Dakle, da bi škola postala institucija „za sve“, nužno je da njeno osoblje (nastavnici) prođu obuku za primjenu metoda učenja.

Škola koja ima rigidnu podjelu uloga između nastavnika i učenika, škola sa rigidnim pravilima i strogom disciplinom, zasnovana na predavačkoj tradiciji u znatnoj mjeri podstiče nasilje učenika. Djeca često nisu svjesna svoga nasilničkog ponašanja. Objašnjenje svoga ponašanja nasilnici često daju u tezi da tako mora biti, da time pomažu vršnjacima kako bi ih „očvrslili“, „integrisali“ i slično. Borba protiv raznih formi nasilja učenika za nastavnike nije jednostavna. Njihova zadaća nije samo u tome da stanu na stranu žrtve, nego da pomognu i nasilniku.

Škola je mjesto gdje se dijete treba osjaćati bezbjedno. Dolaskom u školu dijete bi trebalo da osjeća kako je stiglo u bezbjedno okruženje, kako je zaštićeno i kako mu se ne može desiti ništa nepoželjno. Nažalost, u većini škola situacija nije takva. Za vrijeme odmora djeca su izložena raznim vrstama nasilja od strane vršnjaka ili starijih učenika, a za vrijeme časa strijepe od nasilja nastavnika. S obzirom na izvor ili subjekatski osnov, možemo razlikovati tri tipa nasilja u školi: nasilje od strane nastavnika, nasilje od strane drugih učenika i nasilje izvan škole (Bin, 2004). Svaki od tri tipa nasilja ovdje ćemo detaljnije obrazložiti.

Nasilje od strane nastavnika najlakše prepoznamo u frontalnom modelu nastave. Djeca sjede i slušaju autoritativno i kanonizovano izlaganje nastavnika. Ukoliko nisu zainteresovana, nastavnik ih opominje: slušaj, ne gledaj kroz prozor, ponovi šta sam rekao i slično. Dijete koje ne prihvata te sugestije smatra se nedisciplinovanim i podliježe kazni. Kada nastavnik postavi pitanje, učenici dižu ruku da bi odgovorili na to pitanje. Nastavnik zadržava pravo da prozove jednog učenika koji će odgovoriti, a ostali ostaju uskraćeni. Na taj način škola podstiče kompeticiju među učenicima i razvija nasilje (Olweus, 1998). Rješenje za ovaj problem leži u primjeni kooperativnih modela nastave.

Nasilje od strane drugih učenika je najčešći oblik nasilja kome je dijete izložano u školi ili van nje. Najčešće se radi o snažnijim ili starijim učenicima koji maltretiraju, kinje i zlostavljaju slabijeg od sebe. Osnov njihovog nasilja je višestruk, a često je to potreba za pribavljanjem popularnosti od strane drugih učenika. Ton Muj ističe da su tri tipa vršnjačkog nasilja često evidentna u školama, počevši od nasilja, seksualnog zlostavljanja i maltretiranja (Mooij, 1998). Osim pribavljanja popularnosti od strane vršnjaka, osnov vršnjačkog nasilja može biti i materijalne prirode. Naime, možemo otkriti da neki učenici od slabijih iznuđuju novac, opremu ili usluge.

Generalno posmatrano, nasilje djece možemo razvrstati u tri kategorije: (a) verbalno nasilje, (b) fizičko nasilje i (c) vandalizam (Suzic i Brankovic, 2012). Verbalno nasilje je često neformalno i teško ga je dokazati. Verbalno nasilje možemo razlikovati u više oblika: dominacija, ogovaranje, medijski mobing, vrijeđanje i ruganje. Jednim istraživanjem (Suzic & Brankovic, 2012) su uočeni upravo ti oblici nasilja. Navedenim istraživanjem otkriveno je šest oblika nasilja među mladima: ogovaranje, segregacija, medijski mobing, vrijeđanje pred vršnjacima, vrijeđanje preko interneta i ruganje (Suzić i Branković, 2012). Osnovno određenje neformalnog nasilja je u tome da ono nema jasan i lako prepoznatljiv oblik. Teško ga je dokazati, jer se često odvija face-to-face, odnosno neposredno i direktno. Neformalno nasilje je jako teško mjeriti. Da bi izmjerili intenzitet i frekvenciju tog nasilja autori su konstruisali jedan instrument sa 45 ajtema i utvrdili su da je neformalno nasilje mnogo zastupljenije od formalnog (Suzić i Brankovic, 2012). To je razlog da je i borba protiv tog nasilja kompleksna i često nemoguća.

Fizičko nasilje je oblik koji ima mnogo očiglednih pokazatelja: modrice, pokidana odjeća, oštećene stvari, pokunjenost učenika i slično. Postoji niz aktivnosti ljudi u kojima je fizičko nasilje legalizovano: ultimativna borba, ragbi, boks, hrvanje i tako dalje. Brojni su razlozi zbog kojih učenici žele demonstrirati svoju fizičku nadmoć nad drugima. Jedan od takvih razloga je samodokazivanje. Ponekad to samodokazivanje učenika rezultira nasiljem prema nastavnicima ili drugim odraslim ljudima. Ako se držimo socijalne dimenzije nasilnosti, definicija ovog pojma bi podrazumijevala namjerno povređivanje drugih osoba koje ne žele da budu povrijeđene (Baron & Richardson, 1994). Dječaci su skloniji fizičkom nasilju nego djevojčice. One pri ovom nasilju pribjegavaju čupanju kose, trganju odjeće i blažim oblicima tjelesnog zlostavljanja. Fizičko nasilje ima brojne oblike: udaranje, tuča, guranje, izmicanje podloge i slično.

Vandalizam podrazumijeva namjernu aktivnost koja ima za cilj oštećivanje ili uništavanje javne ili privatne imovine. Svaka škola ima pravilnik, koji pored ostalog sankcioniše i vandalizam. Kao reakciju na rigidni sistem tradicionalne nastave, često susrećemo vandalizam učenika. Riječ vandalizam potiče od germanskog plemena „Vandali“ koje je istorija zapamtila po rušilačkom ponašanju. Posebno je za nas zanimljiv školski vandalizam. Dva su ključna izvorišta ovog vandalizma: (a) odnos prema školi i školskom sistemu uopšte i (b) unutrašnja potreba osobe da iskali svoj bijes na stvarima (Bin, 2004). U jednom i drugom slučaju vandalizam može djelovati saubliminalno, moguće je da dijete nije svjesno uzroka svoga ponašanja. Ukoliko je upravljano podsviješću dijete nema osjećaj

krivice. U takvim slučajevima nastavnik treba da uzroke i posljedice djetetovih djela osvjetli, dovode do svjesnog, do spoznaje. Mnogo teži posao nastavnik ima ako je dijete svjesno svojih djela. U tom slučaju terapija je individualna i dugotrajna. Vandalizam se ponekad javlja i u obliku oštećivanja ličnih stvari i školskog pribora pojedinih učenika. U tom slučaju vinovnici takvog ponašanja nastoje da ne budu otkriveni, skrivaju se.

Da bi škola bila bezbjedna sredina potrebno je sve ove oblike nasilnog ponašanja prepoznati, a potom sistematski djelovati na njih. Škole uglavnom djeluju u skladu sa uobičajenom tradicijom, ne žele mijenjati obrasce koji su već ustaljeni. Međutim, ključan korak ka školi, kao bezbjednoj sredini je upravo opredijeljenost da se raskine sa rigidnom tradicijom, da se potrebe učenika postave u prvi plan. To je mnogo teže, nego slijediti hijerarhijski i dogmatski postavljen nastavni plan i program.

Kada govorimo o nasilju u školi, trebamo obratiti pažnju na oblike nasilja. Nasilje u školi ima više oblika, i to: formalno nasilje u nastavi, zatim, formalno nasilje nad i među učenicima i neformalno nasilja, koje se javlja u više oblika i veoma se teško može prepoznati (Suzić i Branković, 2012).

Formalno nasilje u nastavi prepoznajemo u hijerarhijski koncipiranoj tradicionalnoj školi. Da bi dobio „prolaznu“ ocjenu učenik mora savladati (reprodukovati) određeni minimum informacija koje posreduje udžbenik, nastavnik ili nastavni plan i program. Nastavnik je nadređen, on zapovijeda, ocjenjuje, „izvoljeva“. Dijete je objekt nastave, a ne subjekt. Ovako posredovane informacije djeca nevoljno usvajaju i brzo zaboravljaju. Učenik zapamti, nauči „naštreba“, „nabuba“, „nagruva“ gradivo, dolazi u školu, osvoji željenu ocjenu i potom sve to sa zadovoljstvom zaboravlja. Najčešće se radi o frontalnoj nastavi koja se pokazala vrlo ekonomičnom i istorijski trajnom.

Formalno nasilje nad i među učenicima ima brojna praktična svojstva. Najčešće se radi o nasilju jačeg nad slabijim učenikom ili o nasilju grupe nad pojedincem. Svoju fizičku snagu učenici demonstriraju nad drugima da bi se dokazali pred vršnjacima, da bi izvršili odmazdu, da bi zastrašili ostale i tako dalje. Nasilje u grupnom obliku javlja se kao potreba pojedinca da u grupi nađe snagu koja mu nedostaje individualno. Grupni identitet je malo istražen sa strane identifikacije pojedinca sa grupom, ali i sa strane motivacije za školsko učenje. Učenici se često uključuju u delikventske vršnjačke grupe, kako bi se osjećali snažnijim i zaštićenim. Ovakve grupe najčešće imaju vođu oko koga se okupljaju pojedinci neuspješni u školi, labilni, submisivni i skloni identifikaciji sa grupom.

Neformalno nasilje ima više oblika, a u školi ga je teško prepoznati, jer nema lako prepoznatljive simptome. Ono ima specifične karakteristike: (a) relacija između nasilnika i žrtve nije direktna, (b) žrtve najčešće ne znaju ko su nasilnici, (c) ne postoje vidljivi znakovi nasilja i (d) cilj je ponižavanje ili omalovažavanje žrtve (Olweus, 1998). Pošto ne postoje direktni pokazatelji o ovom nasilju, pošto se najčešće nasilnik prikriva, pošto su žrtve „obilježene“, odnosno stigmatizirane, protiv ovog nasilja se teško boriti. Najefikasnija borba je u vidu grupne diskusije u kojoj se osuđuje kukavičko prikrivanje nasilnika.

Sistematska borba protiv nasilja među učenicima podrazumijeva suptilan pristup i oficijelan program. Uspješna borba protiv vršnjačkog nasilja uz adekvatan program uvijek daje dobre vaspitno-obrazovne efekte, pokazala je jedna meta-analitička studija (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). Ni jedna meta-analitička studija nije bila posvećena neformalnom nasilju, ali je svaka imala analizu poneke komponente neformalnog nasilja. Cilj je bio ostvarivanje boljih vaspitno-obrazovnih efekata. Pokazalo se da su svi programi dali određene pozitivne efekte (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). Bilo bi poželjno razviti jedan kompleksan program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima, testirati ga i ponuditi prosvjetnoj javnosti na upotrebu, što je i cilj naše doktorske disertacije.

Učionica bez nasilja

Školski sistem generiše nasilje (Olweus, 1998). Zamislimo li učionicu bez nasilja, moramo ukloniti predavačku nastavu, u centar staviti učenika a ne nastavni plan i program, osposobiti nastavnike da koriste metode učenja, a ne samo poučavanja. Nastavnici bi trebali imati kompetencije da prepoznaju razvojne i personalne karakteristike učenika, oni bi morali koristiti kooperativne metode rada i slično. Kako vidimo, bila bi to potpuno drugačija škola od sadašnje. Ipak, utješno je to što mnoge od navedenih komponenata već danas u fudamentalnom obliku postoje u školama. Da bi uvela navedene komponente u svoju praksu, školska administracija bi trebala organizovati usavršavanje nastavnika za svaku od tih komponenata. Međutim, stručno usavršavanje nastavnika je danas uglavnom prigodno. Teme se prilagođavaju ljudima zaposlenim u ministarstvu ili pedagoškom zavodu, a futurološka sagledavanja potreba nisu popularna.

Ne treba se zavaravati tezom da u školi nema nasilja. U svakoj školi postoji određeni nivo nasilja. Neki oblici su istaknutiji, a neki manje zastupljeni, a možemo naći i primjere škola u kojima neki oblici nasilja ne postoje. Ipak, činjenica je da svakoj školi treba program za borbu protiv nasilja. Taj program bi mogao pretpostaviti uključivanje eksperata iz lokalne

zajednice. Borba protiv nasilja ne bi smjela prerasti u disciplinovanje učenika. Časove razrednog starješine treba iskoristiti za raspravu o bezbjednosnim pitanjima, za diskusiju i evaluaciju mjera koje se preduzimaju ili koje bi trebalo preduzeti u sprečavanju nasilja, za raspravu o prijetnjama, o mogućim incidentima i slično. Ponekad je neophodno uključiti lokalnu policiju ili nekog eksperta sa strane.

Posebno važno je da se u program prevencije nasilja nad i među učenicima uključe roditelji. Među roditeljima se uvijek nađe poneko, ko je idealan predavač ili koordinator u borbi protiv nasilja. Posebno je važno analizirati opasna mjesta kojima se kreću učenici. Roditelji često imaju adekvatna rješenja za takva mjesta. Ponekad roditelji i nesvjesno podstiču svoju djecu na nasilje. Na primjer, savjetuju im da sami uzvrate nasilniku, a ne da potraže pomoć. Traženje pomoći oni često kvalifikuju kao slabost, kao nemoć. Suočeno sa nesrazmjernom snagom nasilnika, dijete se osjeća bespomoćno, ima savjet roditelja koji ne može ispuniti, s jedne strane, i nasilnika, nesrazmjerno jačeg, s druge. Škola je idealno rješenje za takvu djecu i važno je da roditelji preferišu ovu instituciju. To se može postići u otvorenoj diskusiji na roditeljskim sastancima.

Oblike i suptilne vidove nasilničkog ponašanja treba imenovati. Najbolje je prepustiti da to urade učenici. Oni će bez oklijevanja imenovati sve oblike nasilja kojih se sjete. Poželjno je da sve te oblike učenici detaljno i suptilno opišu. Tako će nasilnici shvatiti da su ih drugi prepoznali, da se ne mogu skrivati i da su njihovi postupci izloženi osudi. Učenike treba ohrabriti da prijave nasilje kome su bili svjedoci. Posebno je poželjno povesti diskusiju o tome kako pomoći nasilnicima. Oni uglavnom nisu svjesni da im je potrebna pomoć, smatraju se dovoljno autonomnim i superiornim. Nasilnici često nisu u mogućnosti da sagledaju sebe i svoju ulogu. Vježbe samokontrole njima mogu biti vrlo korisne.

Nasilje u školi se najčešće dešava za vrijeme odmora, odnosno u hodnicima škole. Najbolji način da se spriječi ovaj vid nasilja je postavljanje video-kamera. Nasilnici tada znaju da ih neko posmatra ili da će biti snimljeni te odustaju od nasilja. Poželjno je da razrednici sa učenicima izvedu radionice u kojima će nasilnici igrati ulogu žrtve. Tako će oni koji vrše nasilje empatizirati sa žrtvom i barem donekle razumjeti osjećaje koje ima žrtva tokom nasilja i poslije njega. Isto tako, na školskoj televiziji moguće je prikazati nasilje i istaći položaj u kome se nalazi žrtva. Nasilnicima najčešće treba publika sastavljena od vršnjaka, odnosno drugih učenika, ali nikako odraslih. Oni svoju moć žele demonstrirati pred vršnjacima, a odrasli im pritom smetaju.

Pored fizičkih znakova nasilja, kod nekih učenika lako možemo prepoznati promjenu u ponašanju: povučenost, usamljenost, stidljivost, pogrúženost. Nasilnici često žrtvi prijete odmazdom prema njenim članovima porodice. Dijete ne može razumjeti da se radi samo o prijetnji. Ono se identifikuje sa članovima porodice i pretpostavlja da bi se prijetnje zaista mogle ostvariti. Nasilnici djeluju posebno nasilno, pretjerano privlače pažnju, imaju potrebu da budu viđeni kao pobjednici i stalno krše školska pravila. Oni se ponose tim što smiju da urade ono što drugi ne smiju. Uživaju u tome da rasplaču žrtvu, da se žrtva uplaši i pobjegne, da se žrtva odupre i da oni mogu demonstrirati svoju snagu i slično.

Učionica je za djecu često čitav svijet. To je za neke od njih pozornica na kojoj se samodokazuju, scena na kojoj demonstriraju svoj identitet. Taj identitet nasilnici pribavljaju nasiljem. Odjeljenje učenika za njih je publika. Redukciju njihovog ponašanja znatno može smanjiti sanduče u koje će učenici ubacivati pritužbe na ponašanje pojedinih učenika. Čitanje ovih poruka nije uvijek za javnost. Nastavnik (razrednik) ove poruke treba da pregleda, a potom da izdvoji one koje su za javnu analizu, koje treba iznijeti pred odjeljenje. Za „osjetljive“ pritužbe treba da pripremi posebne radionice ili da konsultuje školskog psihologa odnosno psihijatra.

Za smanjenje nasilja u učionici Alen Bin je pripremio posebnu knjigu (2004) u kojoj daje niz korisnih savjeta i instrumenata za ovu svrhu. Na primjer pod naslovom „Stvaranje pozitivne učionice“ preporučuje brojne mjere od kojih izdvajamo: (1) razotkrijte motive nasilništva, (2) razgovarajte sa učenicima o nasilju, (3) napravite anketu, (4) utvrdite pravila, (5) naučite učenike kako da posreduju pri uklanjanju nasilja i tako dalje (Bin, 2004). Ovo je priručnik koji bi trebao imati svaki nastavnik, posebno ako je razredni starješina. Iako u naslovu stoji da je knjiga posvećena „učionici“, niz preporuka, savjeta i instrumenata se odnosi na nasilje u školi i van nje. Uz određena proširenja ovaj priručnik bi mogao poslužiti kao osnova za borbu svih vidova nasilja u školi i van nje. Posebno poglavlje bi trebalo posvetiti nasilju u nastavi, u frontalnoj i tradicionalnoj nastavi.

Etiketiranje i stigmatiziranje učenika

Verbalno nasilje ima niz suptilnih i teško prepoznatljivih oblika. Jedan od čestih oblika verbalnog nasilja prepoznaje se u stigmati. Šta je to stigma? Stigma predstavlja znak ili obilježje koje neka osoba dobija kao etiketu, kao znak kojim jer markirana ili obilježena. Nastavnici svojim opaskama često djeci lijepe stigme, a da nisu toga ni svjesni. S druge strane, učenici svojim nastavnicima daju nadimke ili im pripisuju karakteristike koje ostaju

kao stigma. O tome kako učenici stigmatiziraju nastavnike i kako nastavnici stigmatiziraju učenike najbolje govori knjiga Milana Matijevića „Humor u nastavi“ (1994). Matijević (1994) navodi niz primjera etiketiranja učenika od strane profesora, kao i primjere nadimaka koje učenici daju svojim profesorima u toku realizacije nastavnog procesa. Stigma ili obilježje ima tendenciju da trajno ostane kao etiketa koju određena osoba nosi, ponekad i cijeli život.

Stigmatizacija ima veoma veliki broj formi. Najblaža počinje od odjeće. Jedan učenik je izjavio da ne prati modu zato što mu se ona sviđa, nego zato da ne ispadne smiješan (Shannon, 1970). Zaista, ako je u modi pink, sve djevojčice oblače odjeću pink boje. Nastavnici im često izgledaju demode, a oni koji pokušavaju slijediti njihovu modu, izgledaju ponekad smiješno.

Nastavnici često nisu ni svjesni koliko njihove opaske na račun pojedinih učenika mogu imati stigmatizirajuću snagu. Moć koju imaju nastavnici često prevazilazi granice kontrole koje nastavnici mogu obuzdati. Postoji jedna ozbiljna predrasuda nastavnika. Mnogi smatraju da strahom mogu motivisati učenike. Za njih je posebno važno, kao i za druge nastavnike, da nauče kako nasilje ne smije biti odgovor na nasilje učenika. Nasiljem nikada ne treba odgovoriti na nasilje (Bin, 2004).

Etiketiranje i stigmatizaciju često susrećemo u nastavi. Za njih možemo reći da su vidovi neformalnog nasilja, ali i etiketiranje i stigmatizacija lako prelaze u formalno nasilje. Možemo čuti kako učenici jedni druge glasno nazivaju upravo po stigmama, po etiketama. Dva su vida borbe protiv ovog nasilja. Jedan je naučiti učenike da budu imuni na ove etikete, a drugi je organizovati radionice u kojima će djeca nasilnicima moći da se identifikuju sa žrtvama. Naravno, u ovom drugom vidu borbe ne treba štedjeti nasilnike, treba razotkriti njihove pobude, omogućiti nasilnicima da shvate koliko je to nečasno i podlo, koliko to zadire u privatnost i ruši sliku koju njihove žrtve imaju o sebi, te sliku koju drugi imaju o stigmatiziranom djetetu.

Stigma se učvršćuje i vremenom uobličuje ukoliko ne razgovaramo o njoj (Horison foundation, 2020). Ona vremenom može prerasti u self-stigmu, protiv koje se mnogo teže boriti. U nekim slučajevima stigma postaje bolest, odnosno inicira pojavu različitih oboljenja. Djeca mogu biti stigmatizirana po više osnova: (1) na osnovu fizičkog izgleda, (2) na osnovu boje kože odnosno etnosa, (3) na ekonomskoj osnovi, (4) na religijskoj osnovi, (5) na akademskoj osnovi, (6) na političkoj osnovi i (7) po osnovu posebnih potreba (Majdak i Kamenov, 2009).

Na osnovu fizičkog izgleda djeca stigmatiziraju vršnjake bez zadržke. Na primjer, učenika koji ima jednu nogu kraću ili ukočenu, zovu pogrđnim imenom – nadimkom, tako da često možemo čuti razne izraze kao što su „smotanko“, „glista“, „trklja“, „krofna“ i slično.

Boja kože, odnosno etnos je osnov stigmatizacije koji djeca koriste bez zadržke. Ovaj osnov stigmatizacije djeca posebno koriste protiv vršnjaka koji je u manjini. Da bi spriječio ovaj vid stigmatizacije i etiketiranja, nastavnik često pribjegava moralisanju: „To nije lijepo“, „Šta misliš da ja tako tebe nazovem?“ i slično. Umjesto moralisanja nastavnik može organizovati radionice u kojima će učenici igrati uloge osobe koja je stigmatizovana, analizirati ponašanje nasilnika i predlagati mjere. Posebno je važno da nastavnik reaguje na vrijeme, da stigmom ukloni na samom početku.

Na ekonomskoj osnovi stigma se prepoznaje u nadimcima. Dešava se da se učenici grupišu po skupoći patika ili po marki mobilnog telefona. Ovdje se radi o tome da je stigma prerasla u oponašanje, u socijalne odnose. Nastavnik ima moć da stigmatizovane pojedince afirmiše u nastavi, u đlačkom kolektivu ili na neki način koji sam kreira.

Na religijskoj osnovi djeca svoje vršnjake često prozivaju nadimcima. Učenike moramo upoznati i to češće ponavljati, naročito na časovima odjeljske zajednice i časovima vjeronauke da čovjek ima pravo na vlastitu vjeroispovijest, da učenik ima pravo da sluša vjeronauku za vjeroispovijest kojoj pripada, ali i da bira, odnosno da se opredijeli za vjeronauku koju će slušati u školi. Djeca su podložna manipulacijama, a religijski osnov ne bi trebao poslužiti ni jednom nastavniku za ovu vrstu manipulacije.

Na akademskoj osnovi djeca stigmatiziraju vršnjake ne vodeći računa da to nije opravdano. Na primjer, prišivaju vršnjaku obilježja kao što su: „tupan“, „neznalica“, „jediničar“ i slično. Poznato je da se školske ocjene dobiju na osnovu reprodukcije onoga što stoji u udžbeniku ili onoga što nastavnik izloži. Repeticija je jedan od nižih stupnjeva u Blumovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva u kognitivnoj sferi. Dakle, to je niži nivo kognicije i odgovara submisivnim učenicima. Oni koji nisu submisivni osvajaju niže ocjene i izloženi su stigmatizaciji submisivnih. Škola značajno generiše stigmatizaciju.

Na političkoj osnovi stigma među djecom nastaje najčešće po osnovu porodičnog opredjeljenja. Ma koliko da se upinju da vršnjacima objasne da nisu tog opredjeljenja, učenicima ostaje stigma koju su dobili iz političkih razloga. Doduše, ova vrsta stigmatizacije je rijetka, ali ipak postoji.

Stigma po osnovu posebnih potreba je u školi česta tamo gdje imamo učenike sa tim potrebama. „Daunovac“, „autističan“ i tako dalje, to su pojmovi kojim se ova djeca najčešće stigmatiziraju. Rudolf Štajner je ovu djecu izdvojio u posebno odjeljenje (hilfklasse) (šire vidi kod: Suzić, 2010). Time ih je još više stigmatizirao. I danas imamo specijalne škole kao ostatak tog klasiranja učenika.

Bilo koji vid stigme da je u pitanju, nastavnik, posebno ako je razrednik, bi trebao da se potruži da je neutrališe ili eliminiše. Nastava je adekvatan milje za uklanjanje stigmi, ali tu je i čas odjeljenjskog starješine. Na primjer, nastavnik može stigmatizovano dijete afirmirati na času, na gradivu koje posreduje. Na časovima odjeljenjske zajednice moguće je organizovati radionice na kojima će sve forme stigme biti prepoznate, odigrane, analizirane i uklonjene.

Škola je mjesto socijalnih kontakata koje dijete prvi put doživljava nevezano za porodicu, neovisno od uticaja koje imaju članovi porodice (Tillman, 1994). Ona je, dakle, idealan milje za socijalizaciju ličnosti. Međutim, u školi se đaci bore za ocjene, za ugled i za podršku vršnjaka. Svojom autoritativnom i hijerarhijskom organizacijom ona razvija prvenstveno poslušnost i pokornost, a to su robovska svojstva. Dakle, borba protiv stigmatizacije i etiketiranja predstavlja vrlo kompleksan problem, a podrazumijeva korjenitu reformu škole.

3. Značaj saradnje državnih organa i lokalne zajednice sa školom u identifikovanju bezbjednosnih rizika

Stvaranje bezbjednog okruženja je proces koji podrazumijeva podizanje nivoa kvaliteta saradnje škole sa roditeljima i lokalnom zajednicom, poboljšanje socio-psiholoških karakteristika školske zajednice, kao i kvalitativno i kvantitativno usavršavanje fizičko-tehničkih mjera zaštite od rizika. Također, škole dijele odgovornost za stvaranje bezbjednog okruženja sa državnim organima i organizacijama čija je dužnost implementacija zakonskih propisa, vezanih za bezbjednost pojedinca i zajednice. Saradnja između državnih aktera i škola u procesu prevencije i suzbijanja bezbjednosnih rizika je neophodna i od obostrane je koristi. Škole, s jedne strane, ne mogu da se uspješno suprotstave svim bezbjednosnim rizicima u svom neposrednom okruženju bez pomoći i državnih subjekata, kako u fizičkom i tehničkom, tako i administrativnom i finansijskom pogledu.

Svi pomenuti akteri moraju da rade na izgradnji i promovisanju jedinstvenih ciljeva i strategija, a uspješno ostvarivanje ovog procesa zavisi od primjene ispravnih pristupa u identifikovanju bezbjednosnih rizika u školama i suprotstavljanju njima. Ovakav pristup se zasniva prije svega na pravilima *identifikovanja bezbjednosnih problema* u skladu sa izgrađenim koordinisanim instrumentima procjene, *sakupljanju i analizi informacija* uz vođenje računa o sveukupnoj kompleksnosti problema. Zatim, na *razvijanju prilagodljivih i inovativnih strategija i planova reagovanja i evaluaciji u preispitivanju preduzetih mjera*, kako bi se one mijenjale ili prilagođavale u zavisnosti od postignutih rezultata (Warren, 2005, vidi kod: Đurić i Popović-Čitić, 2007).

Važno je shvatiti da su škole „male zajednice“ u okviru šire zajednice i za različite kategorije aktera, kako spoljašnjih, tako i unutrašnjih, koji učestvuju u funkcionisanju škole i predstavljaju bitne faktore bezbjednosti. Stoga, kada govorimo o ključnim grupama aktera u procesu identifikovanja bezbjednosnih rizika, a pozivajući se na literaturu koja se bavi problematikom “ bezbjedne škole”, obratili smo pažnju prije svega na *školsko osoblje*, počevši od direktora i njegovih pomoćnika, kao i drugog administrativnog osoblje koje treba da na svakodnevnom nivou preuzimaju osnovne odgovornosti i obaveze. Zatim, *nastavnike* pošto su u direktnom i najbližem kontaktu sa učenicima i njihovim problemima, te imaju suštinsku ulogu u vaspitanju i obrazovanju, a samim tim i u identifikovanju bezbjednosnih rizika u školskom okruženju. Također, treba uzeti u obzir i *specijalizovano osoblje* pod kojim podrazumijevamo psihologe, pedagoge i osoblje angažovano na poslovima ostvarivanja i održavanja bezbjednosti u školi, a imaju važnu ulogu u radu sa učenicima koji spadaju u visokorizične, bilo kao eventualne žrtve ili činiocice nasilja. Nezamjenljiva je *uloga roditelja*, jer njihova uloga se u svakoj fazi smatra bitnom, kao i *učenika*, jer njihova bezbjednost je osnovni cilj procesa, zato su oni i važan izvor informacija. Bitni su i *centri za socijalni rad*, kao i druge službe socijalne zaštite koje rade sa mladima i pružaju pomoć ugroženim kategorijama. Ne možemo zaobići ni *predstavnike državnih organa* koji su direktno, ili indirektno uključeni u ostvarivanje bezbjednosti škole, prije svega *školskog policajca*, pa sve do *sudova i lokalne policije*.

Izgradnja društvenih i saradničkih odnosa među nastavnicima, roditeljima i pripadnicima lokalne zajednice, kroz uključivanje roditelja i lokalne zajednice, kao i izgrađivanje personalnih odnosa, uslov je za osposobljavanje škole kroz rad na povećanju podrške koju roditelji daju kod kuće, kroz rad na uvođenju podrške u odjeljenja i unutarškolske aktivnosti, te rad na poboljšanju poučavanja uvećavanjem nastavničkog razumijevanja dječjih potreba i

prednosti lokalne zajednice, kao i rad na podsticanju koordinisanog djelovanja nastavnika, roditelja i lokalne zajednice za cjelovit razvoj djeteta.

Najuspješnija mjera koja ima za cilj da se promijeni klima u školskoj sredini jeste da svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa preuzmu odgovornost za sva dešavanja u školi, te da u svako doba i na raznovrsne načine budu uključeni u mjere prevencije, odnosno da program prevencije integrišu na nivou cijele škole. Na taj način do izražaja dolazi saradnja svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, a ne bi trebala izostati ni podrška lokalne zajednice, obrazovnih vlasti na nivou kantona, kao i organa vlasti na višim nivoima.

4. Reagovanje na socio-psihološke bezbjednosne rizike

Uspješna škola vidi u svakom djetetu potencijal da prevaziđe teškoće u kojima se nalazi, kao i da kontroliše svoje negativne emocije. Odrasli u ovakvim školskim zajednicama treba da koriste sposobnost prepoznavanja znakova ranog upozorenja, kako bi identifikovali potencijalne probleme prije nego što oni prerastu u ozbiljno nasilno ponašanje. Svaka školska zajednica morala bi da ima razvijenu proceduru koju učenici i zaposleni treba da slijede kada uoče ispoljavanje nekih od znakova ranog upozorenja.

Nažalost, postoji ozbiljna opasnost od pogrešnog tumačenja znakova ranog upozorenja, tako da nastavnici i roditelji, a u nekim slučajevima i učenici, mogu obezbijediti da znakovi ranog upozorenja ne budu adekvatno protumačeni, te da nije poštovano nekoliko važnih principa za njihovo razumijevanje. Ovi principi obuhvataju, prije svega da se ne čini šteta, da se posmatra nasilno ponašanje u kontekstu, da se izbjegavaju stereotipi, te da se posmatraju znaci upozorenja u razvojnom kontekstu i treba znati da djeca tipično ispoljavaju višestruke znake upozorenja (Warren, 2005, vidi kod: Đurić i Popović- Ćitić, 2007).

Ne činiti štetu

Postoje određeni rizici prilikom upotrebe znakova ranog upozorenja za identifikovanje problematične djece. Prvi i najistaknutiji je namjera da se djetetu pomogne što ranije. Znakove ranog upozorenja ne treba koristiti kao obrazloženje za isključivanje, izolovanje ili kažnjavanje djeteta, niti se smiju koristiti kao argument za formalno identifikovanje i pogrešno obilježavanje djece.

Posmatrati nasilno ponašanje u kontekstu

Nasilno ponašanje uvijek ima kontekst. Nasilno i agresivno ponašanje kao izraz osjećanja može imati mnogo faktora koji ga izazivaju, odnosno, faktore unutar škole, porodice i šireg društvenog okruženja.

Izbjegavati stereotipe

Stereotipi mogu ometati, pa čak i narušiti sposobnost školske zajednice da identifikuje problem i pomogne problematičnoj djeci. Važno je biti svjestan postojanja stereotipa vezanih za rasu, socio-ekonomski status, saznanje i školske sposobnosti, kao i fizički izgled.

Posmatrati znake upozorenja u razvojnom kontekstu

Djeca i omladina na raznim razvojnim nivoima imaju različite socijalne i emotivne sposobnosti. Oni svoje potrebe izražavaju na različite načine, kako u mlađim i starijim razredima osnovne škole, tako i u srednjoj školi. Suština je poznavanje tipičnog ponašanja u različitim fazama razvoja, kako ne bi došlo do pogrešnog tumačenja nekog oblika ponašanja.

Znati da djeca tipično ispoljavaju višestruke znake upozorenja

Uobičajeno je da problematična djeca ispoljavaju višestruke znake. Istraživanja potvrđuju da većina problematične djece i one koja su sklona nasilju ispoljavaju više od jednog znaka, više puta i svaki put sve izraženije. Prema tome, važno je izbjeći pretjerano reagovanje zasnovano na poštovanju samo jednog znaka ranog upozorenja.

Organi škole treba da su uvijek u vezi sa organima lokalne zajednice i roditeljima kako bi na vrijeme reagovali na bezbjednosne rizike. Osim toga, u školi, među njenim osobljem, traba da vlada senzibilitet za prepoznavanje socijalno-psiholoških bezbjednosnih rizika, kako bi na vrijeme bile preduzete adekvatne mjere.

5. Izrada strategije saradnje između škole i relevantnih društvenih aktera

Inicijalni korak u uspostavljanju partnerstva između škole i predstavnika državnih organa predstavlja izgrađivanje jasnog okvira međusobne saradnje. Potrebno je stvoriti strategiju za maksimalno iskorištavanje postojećih institucionalnih veza i pronalaženje najboljih načina za implementaciju zakonskih propisa.

Kada govorimo o razvijanju saradnje, obratili smo pažnju na osnovne korake koji se trebaju preduzeti u cilju poboljšanja saradnje, prije svega kroz ustanovljavanje jasne i formalizovane raspodjele uloga, razvijanje partnerskih odnosa, razvijanje zajedničkih operativnih procedura, uspostavljanje koncenzusa oko ključnih problema i jačanje partnerske motivacije. Zatim, kroz stvaranje timskih strategija, otvorenu komunikaciju između partnera, kao i obezbjeđivanje sredstava dovoljnih za ostvarenje predviđenih ciljeva, uz postojanje jasnih, efektivnih i prilagodljivih akcionih planova za reagovanje (Warren, 2005, vidi kod: Đurić i Popović, 2007).

Lokalne zajednice mogu imati dragocjenu ulogu kroz saradnju sa školama, kako u pogledu poboljšanja uslova rada, u organizaciji sportskih i drugih takmičenja, u rješavanju socijalnog statusa učenika i njihovih porodica, u organizovanju i realizaciji eskurzija i vannastavnih aktivnosti, itd. Ključni doprinosi koje lokalna zajednica može da učini u cilju unapređivanja ukupnog školskog ambijenta, treba prije svega početi od unapređivanja društvenog konteksta obrazovanja, tako da djeca dolaze u školu spremnija i sposobnija da uče. Zatim, od podsticanja učešća roditelja i lokalne zajednice u vaspitanju i obrazovanju djece, kao i radu škole u cjelini, te od preobražavanja kulture škole i prakse školovanja .

Partnerstvo između škole i ostalih relevantnih aktera zasniva se na pomenutim principima, ali i na konkretnim tehnikama i modelima. Ovakva saradnja se može temeljiti na modelima koji uključuju navedena četiri koraka: skeniranje, analiza nastalog problema sa svim njegovim aspektima, reakcije i evaluacija. U daljem dijelu teksta, ukratko smo ukazali na navedene korake.

Skeniranje

Izrada zajedničkih instrumenata i formiranje timova koji bi uz jasnu raspodjelu međusobnih uloga vršili konstantno snimanje potencijalnih bezbjednosnih problema.

Analiza nastalog problema sa svim njegovim aspektima

Prije svega se polazi od toga zašto se problem pojavio, kad i od koga, pod kojim okolnostima, a i u kojim uslovima. Ko je odgovoran za njegovo pojavljivanje i nastajanje, kao i ko je žrtva, a i koje je mjesto nastajanja i vrijeme nastupanja problema? Koje su službe, članovi osoblja, ili pak koji su vanškolski akteri doprinijeli, kako svojim činjenjem, tako i nečinjenjem, njegovom nastajanju ili intenziviranju?

Reakcije

Preduzimanje mjera koje bi uticale na otklanjanje uzroka problema, na prevenciju budućih problema, na zaštitu žrtava incidenata, ali i potencijalnih kasnijih žrtava, kao i na bolje obezbjeđivanje mjesta na kojem se desio incident.

Evaluacija

Posljednji korak u procesu se zasniva na zajedničkom vršenju procjene efekata preduzetih i izvršenih mjera, te na njihovom promišljanju i planiranju u fazi prije i tokom primjene. On se vrši u cilju izbora pravih mjera, njihovog konstantnog praćenja, a ukoliko je potrebno, u cilju mijenjanja i prilagođavanja u skladu sa ostvarenim rezultatima. Procjena efikasnosti mjera može se pratiti putem pokazatelja, kroz smanjivanje broja kriminalnih akata i disciplinskih prekršaja, smanjivanje broja učenika koji imaju osjećaj da nisu bezbjedni i straha od nastavnika, te kroz ostvareni napredak u narednim mjerama školske efikasnosti. Zatim kroz unapređenje atmosfere u školi, viši stepen izraženog zadovoljstva učenika, roditelja i drugih zainteresovanih aktera stanjem bezbjednosti u školi i njenom okruženju, te manji broj disciplinskih ukora, kao i bolji školski uspjeh učenika, a i manji broj učenika izbačenih iz škole. Procjena efikasnosti mjera se prati i kroz napredak u komunikaciji između učenika i školskog osoblja, bolju informisanost učenika i školskog osoblja, a i bolju informisanost učenika o bezbjednosnim rizicima.

Uspostavljanje ovakvih modela reagovanja na sigurnosne rizike u školama podrazumijeva intenzivnu saradnju svih pomenutih ključnih grupa i aktera. Jedna od mogućnosti za jačanje partnerstva, jeste stvaranje menadžerskih timova za krizne situacije koji bi bili sastavljeni od predstavnika svih navedenih grupa, kao i timova za edukaciju prethodno navedenih.

6. Prevencija bezbjednosnih rizika u školama

Postojanje efikasnih strategija za identifikovanje i suzbijanje bezbjednosnih rizika u školama nije dovoljno za stvaranje bezbjedne škole. Suprotstavljanje bezbjednosnim rizicima daje najbolje rezultate ukoliko postoji razrađen instrumentarijum preventivnih mjera koji podrazumijeva razvijanje preventivnih strategija i programa.

Angažovanost zaposlenih je u direktnoj vezi sa količinom informacija kojom raspolažu, kao i stepenom konsultovanja u procesu donošenja odluka. Od velike važnosti je

obrazovanje i obučavanje. Nastavnici i nenastavno osoblje moraju znati najbolje metode, kako da zaštite učenike od opasnosti, sebe odbrane od napada, te kako da štite imovinu, kontaktiraju policiju i sprovedu školski plan za vanredne situacije (Being Prepared-Before a Crisis, 2000, vidi kod: Đurić i Popović-Ćitić, 2007).

Kada pristupamo izradi programa prevencije vršnjačkog nasilja, te razmatramo odgovore na krizne situacije, moramo obratiti pažnju na pet vodećih principa. Prije svega bi pošli od uključenosti društvene zajednice, tako da izrada planova prevencije i odgovora na krize, treba da bude proizvod saradnje svih članova školske zajednice (nastavnika, direktora, pravnih službi, školske administracije i drugog osoblja), kao i lokalne zajednice, zatim od ustanova za mentalno zdravlje, centra za socijalni rad, policije, vatrogasnih službi, udruženja nastavnika i roditelja, te i drugih partnera iz zajednice.

Cilj plana, prije svega treba da bude podrška učenicima i zaposlenima u vaspitno-obrazovnom procesu, s tim da planovi treba da pruže strategije informisanja školskog osoblja, roditelja i šire društvene zajednice o svrsi i namjeni planova, procesima u njima i raspodjeli odgovornosti, jer svi zaposleni treba da budu upućeni u planove i načine reagovanja u slučaju različitih kriza. Planovi bi trebali da budu ažurirani i uvježbavani od strane svih učesnika, a u slučaju odsustva saradnje sa lokalnom vlašću, školska zajednica treba da bude spremna da provede alternativne vidove podrške učenicima (Being Prepared-Before a Crisis, 2000, vidi kod: Đurić i Popović-Ćitić, 2007).

U praksi se pokazalo da se bolji uspjeh postiže u smanjivanju nasilnih i rizičnih ponašanja uopšte, ako se mjerama prevencije počne u nižim razredima osnovne škole. Rana preventivna intervencija treba da se usmjeri, s jedne strane na povećanje pozitivnih vještina i kompetencija, a s druge strane na smanjenje nasilnog i drugog društveno neprihvaljivog ponašanja.

Prilikom realizacije programa prevencije važno je da zaposlenici razumiju razloge zašto se program primjenjuje i kakav se uticaj očekuje od njegove primjene, odnosno intervencije. Program prevencije mora da bude naučno zasnovan, lak za primjenu, jeftin i izabran u zavisnosti od procjena potreba određene škole, s tim da u stvaranju i primjeni programa treba uključiti roditelje kao i predstavnike lokalne zajednice.

7. Prevencija socio-psiholoških bezbjednosnih rizika u životnoj sredini

Uspješna školska zajednica pomaže zaposlenim, učenicima i njihovim porodicama u adekvatnom prepoznavanju rizika i preduzimanju odgovarajućih preventivnih mjera. Sve se to može postići ukoliko postoje Odluke školskog odbora koje omogućavaju sprovođenje obuke i usavršavanja, s tim da je potrebno da školska zajednica zna kako da identifikuje znake ranog i neposrednog upozorenja, kao i principe reagovanja. Menadžment škole treba da ohrabruje druge da obrate pažnju na uočene znake ranog upozorenja, a i da hitno obavještavaju o svim uočenim znacima neposrednog upozorenja. Neophodno je obavijestiti i tim specijalista koji su obučeni za procjenu i bavljenje ozbiljnim problemima u ponašanju i učenju (Knežević-Florić, 2007).

Ako zastupljenost rizika nije izražena u takvom stepenu koji bi iziskivao intenzivne intervencije usmjerene ka njihovoj redukciji, škola može sama preduzeti adekvatne mjere. Kumulativna priroda rizičnih faktora i činjenica nas upozorava da se učestalost rizika povećava sa uzrastom, a nameće se i potreba da se već na mlađem školskom uzrastu preduzmu odgovarajuće aktivnosti preventivnog karaktera. Ovo posebno, zbog toga što se najveći broj problema koji se pojavljuju u školskom okruženju, a koji imaju snagu rizičnih faktora, može, između ostalog, dobrim dijelom smatrati posljedicom slabe i nedovoljne povezanosti mladih sa školom. Samim tim, nastojanje na unapređivanju, pozitivnom socijalnom vezivanju koje se smatra najsnažnijim protektivnim faktorom, moglo bi predstavljati težište preventivnog djelovanja u školskoj sredini.

8. Poboljšanje nivoa bezbjednosti u školi

Školu bez nasilja moraju graditi škola, roditelji i društvena zajednica udruženo, odnosno zajedničkim naporima. Nemoguće je da bezbjednost učenika prepustimo samo školi, jer će nasilje izvana stići u školu, poremetiće njeno funkcionisanje. Za realizovanje ideje o učionici bez nasilništva Alen Bin (2004) daje 53 preporuke, a u drugoj polovini knjige daje preporuke kako pomoći žrtvama i nasilnicima. Na primjer, neke od tih 53 preporuka glase: mijenjajte raspored sjedenja učenika, nasmiješite se, nagradite saradnju među učenicima (Bin, 2004).

Preporuke koje daju Viver i Katrel (1987) mogu poslužiti za sprečavanje nasilja u školi. Na primjer, oni predlažu da se nastavnik često šali na vlastiti račun, da čita ono što

učenici čitaju, da gleda crtane filmove koje oni gledaju i slično (Weaver & Cotrell, 1987). Ovo su za mnoge nastavnike neozbiljne sugestije i oni ih unaprijed odbacuju. Međutim, ako želimo biti u svijetu adolescenata, u vrijednosnom svijetu djeteta, nužno je da slijedimo upravo takve preporuke. Bilo bi zanimljivo istražiti uticaj nastavnikovog humora na smanjenje nasilja u školi. Konkretno, učenike možemo anketirati o njihovom viđenju nivoa nasilja u školi, potom inzistirati na tome da nastavnici koriste humor u svome radu, pa ponovo mjeriti nivo nasilja u toj školi. Ovako bismo dobili odgovor na pitanje kako i koliko humor utiče (ili ne utiče) na nasilje u školi.

Škola jeste i treba da bude mjesto bez nasilja, oaza mira i bezbjednosti za učenike. Ona je jedno od najsnažnijih sredstava društvene zajednice za formiranje socijalno prihvatljivog ponašanja učenika. Škola utiče na razvoj društveno poželjnih, tradicionalnih osobina i spečava društveno negativne osobine mladih i redeukuje nepoželjne oblike njihovog ponašanja. U školi se formiraju stavovi, vrijednosti i norme, te stvaraju i uslovi neophodni za društveni život. To su razlozi da škola treba da razvije vlastiti program borbe protiv nasilja, da ga usvoji i realizuje.

Ostvarivanje ideala „bezbjedne škole“, odnosno „škole bez nasilja“, zahtijeva širok i svestran pristup. Samo racionalno osmišljenim i dobro koordinisanim naporima cijele zajednice, uključujući nastavnike, učenike, roditelje, opšte i specijalizovane službe, moguće je unaprijediti nivo bezbjednosti škole, odnosno graditi školu bez nasilja. Škola je dužna da kroz realizaciju planova i programa vaspitanja i obrazovanja utiče na razvoj društveno poželjnih, tradicionalno vrijednih osobina, a da spriječi društveno negativne osobine i oblike ponašanja. U školi se vaspitaju i formiraju stavovi, vrijednosti i norme, kao što se stvaraju i uslovi neophodni za društveni život. U formiranju vrijednosti mladih kao važnom ishodu socializacije učestvuju svi oni faktori koji utiču na cjelokupni proces socializacije (Joksimović, 1989, vidi kod: Budimir-Ninković, 2009).

Škola treba da podstiče konkurenciju, obezbjeđuje kvalitet u znanjima i sposobnostima, kao i odabir najboljih, a da sve to oplemeni humanističkim vrijednostima (Budimir-Ninković). Jurić (1999, vidi kod: Grandić, 2008) navodi da škola ima tri temeljne funkcije, te polazi od reprodukcione, zatim humane, a i pedagoške (vaspitanje-obrazovne). Istaći ćemo humanu funkciju škole, jer sa stanovišta humane funkcije škola nije samo mjesto učenja, nego i mjesto življenja. Savremena škola neprestano zadovoljava očekivanja učenika, učitelja i roditelja. Ona velikim djelom ima važnu ulogu u sprečavanju nastanka unutrašnjih i

spoljašnjih opasnosti, implementira sredstva prevencije, čuva mlade od ulice, nasilja i svih vrsta opasnosti.

Da bi ostvarile prevenciju i suzbijanje nasilja školske zajednice treba da predeuzmu niz koraka: (1) da podstiču uspjeh u školi, (2) da uključuju porodice na smislen način, (3) da razvijaju vezu s lokalnom zajednicom, (4) da podstiču pozitivne odnose između učenika i zaposlenih (5) da otvoreno raspravljaju o bezbjednosnim problemima, (6) da uspostave odnos prema svim učenicima sa jednakim poštovanjem, (7) da pronalaze načine na koje učenici mogu izraziti svoje probleme, (8) da pomažu djeci da se osjećaju sigurno prilikom izražavanja svojih osjećanja, (9) da nude produžen dnevni program za djecu, (10) da afirmišu razvoj ličnosti i građanske svijesti, (11) da identifikuju probleme i ocjenjuju napredovanje ka njihovom rješenju, (12) da podržavaju učenike u njihovom sazrijevanju i stvaranju radnih navika (Joksimović, 1989, vidi kod: Budimir-Ninković, 2009). Svaki od navedenih koraka smo objasnili da bi se uočile karakteristike bezbjedne škole.

Škole treba da podstiču uspjeh učenika

Teorija postignuća (McClelland, 1961) polazi od postavke da neuspjeh ne treba kazniti. Drugim riječima, ako primijenimo ovu teoriju, u školi ćemo ukinuti jedinice. Konkretno, dijete igra tenis, osvoji 30 bodova, a sljedeći put osvoji 20 bodova, za drugi pokušaj ono nije kažnjeno jedinicom, a za prvi nije dobilo peticu ili čokoladu. Po teoriji postignuća u školi nema neuspjeha, nagrađuje se samo uspjeh. Ovdje je važno da nastavnik uputi učenike šta da rade, kako bi idući put postigli bolji uspjeh i osvojili više bodova.

Škole treba da uključuju porodice na smislen način

Važno je pridobiti roditelje da prate rad djeteta na školskom gradivu. Važno je da ovo praćenje dijete ne doživi kao pritisak, kao novu obavezu i moru. Roditelji često pomažu djeci, tako da sami urade domaći zadatak. To je sasvim pogrešan način. Ukoliko ne može savjetovati ili instruisati dijete, roditelj može naći starijeg učenika, nekog nastavnika u srodstvu ili studenta da pomognu djetetu. On ne treba sam da daje instrukcije, ali može da nađe osobu sposobnu za to. O tome kako pomoći djetetu u savlađivanju školskih obaveza nastavnici mogu roditeljima držati predavanje na roditeljskim sastancima.

Škola treba da razvija vezu s lokalnom zajednicom

Saradnja sa roditeljima, MUP-om i drugim organima društvene zajednice ključna je za razvijanje bezbjedne škole. Delikventske grupe često prerastaju u lokalne pokrete. Sukob takvih grupa može ozbiljno ugroziti rad škole, jer se nasilje odvija u lokalnoj zajednici, a postoji vjerovatnoća da je u neku od tih grupa uključen jedan ili više učenika škole. Ovakve sukobe efikasno može spriječiti MUP, odnosno lokalna policija.

Škole treba da podstiču pozitivne odnose između učenika i zaposlenih

Pozitivan odnos između učenika i nastavnika uslov je za stvaranje pozitivne emocionalne klime, za stvaranje bezbjedne situacije u kojoj učenici uče i igraju se u školi. Osim toga, škola treba da razvija pozitivne odnose među učenicima, da isključi kompeticiju. Današnje škole djeluju upravo suprotno. Nastavnik pita, učenici dižu ruke da odgovore, a nastavnik proziva onoga koga želi. Ovo generiše kompeticiju među učenicima, razvija takmičenje i suretljivost.

Škole treba da otvoreno raspravljaju o bezbjednosnim problemima

Bezbjednosni problemi u školi su ujedno i problemi lokalne zajednice. Naime, ako škola nije bezbjedna, ugrožena je cijela lokalna sredina. Otvorena rasprava o bezbjednosnim problemima može smanjiti bezbjednosne rizike u školi i lokalnoj zajednici. Na otvorenoj diskusiji treba da sudjeluju roditelji, predstavnici lokalne zajednice, predstavnici MUP-a i učenika. Diskusiju uvijek treba zaključiti nizom prijedloga i mjera koje će primijeniti škola i lokalna zajednica.

U školi treba da vlada ujednačen odnos prema učenicima uz jednako poštovanje

Diskriminacija učenika po osnovu boje kože i etnosa, po osnovu fizičkog izgleda ili mentalnih sposobnosti predstavlja plodno tlo za nasilje. Škola treba da razvije program borbe protiv svih vidova diskriminacije i stigmatizacije učenika. Ako primijenimo Gardnerov test sposobnosti ili obilježja ličnosti (Gardner, 1983), vidjećemo da u učionicama postoji jedan broj učenika koji imaju slične ili podudarne komponente inteligencije. Takve učenike nastavnici protežiraju i češće prozivaju nego ostale. Ovo može biti vrlo istaknut osnov nasilja drugih učenika. Ovim se u školi generiše nasilje. Umjesto toga, u školama treba da vlada jednako poštovanje svakog učenika i ujednačen tretman svakog đaka.

Škole treba da pronalaze načine na koje učenici mogu izraziti svoje probleme

Đaci obično znaju ko su žrtve i nasilnici, znaju kada i kako će se nasilje desiti. U individualnom razgovoru sa učenicima koji nisu ni žrtve, ni nasilnici nastavnik može saznati činjenice o nasilju koje od žrtava i nasilnika ne bi mogao saznati. Osim ovih razgovora, postoje i drugi načini na koje možemo dokučiti činjenice o nasilju. To su: (1) sanduče za anonimne prijave, (2) anonimne ankete, (3) anonimni eseji, (4) brainstorming odjeljenja o nasilniku n ili o žrtvo x i tako dalje. Cilj svake od ovih metoda je sprečavanje nasilja i stvaranje bezbjednog školskog okruženja.

Škole treba da pomažu djeci da se osjećaju bezbjedno prilikom izražavanja svojih osjećanja

Najbolji način da žrtva ili nasilnik izraze svoja osjećanja su radionice. Konkretno, u jednoj grupi nasilnik igra ulogu žrtve i iznosi svoja osjećanja. U drugoj grupi žrtva igra ulogu nasilnika i priča kako se osjeća. U trećoj grupi učenik igra ulogu posmatrača i obrazlaže svoja osjećanja. U četvrtoj grupi učenik igra ulogu žrtve i nasilnika odjednom, a potom obrazlaže jedna i druga osjećanja. U obliku brainstorminga nastavnik sa učenicima analizira prezentacije grupa, akcentira osjećanja i izvodi zaključke.

Škole treba da nude produžen dnevni boravak za djecu

Produženi boravak u školi može značajno uticati na sprečavanje nasilja. Za vrijeme produženog boravka nastavnik može organizovati savjetovanja za učenike, mentorski rad, bavljenje umjetnošću, volonterski rad, rad u sekcijama, rad na računarima i pomoć u izradi domaćih zadataka. Ova aktivnosti će pomoći žrtvama i nasilnicima na razne načine. Konkretno, ako nasilnik čeka žrtvu pred školom, dugo će čekati, jer su aktivnosti u produženom boravku dugotrajne. Savjetodavnim razgovorima nastavnik može pomoći i žrtvama i nasilnicima. Volonterski rad i rad u sekcijama kanalisće energiju nasilnika u pozitivnom smjeru, a žrtve naoružati odbrambenim mehanizmima.

Škole treba da afirmišu razvoj ličnosti i građanske svijesti

U nastavnim planovima i programima se ovaj zadatak diferencira kao vaspitni cilj nastave. U ovu svrhu najbolje je organizovati radionice u kojima će djeca igrati uloge gradonačelnika, ministara, poslanika, odbornika i tako dalje. Učenici će najbolje razumjeti

društvo ako sami igraju razne uloge značajne za funkcionisanje društva. To je najbolji način za razvoj ličnosti i građanske svijesti.

Škole treba da identifikuju probleme i ocjenjuju napredovanje ka njihovom rješenju

Najznačajnije probleme o nasilju koje nastavnik pribavi anonimno, ili u obliku brainstorminga treba istaći, analizirati i razmotriti mjere i mogućnosti za njihovo rješavanje. Ne treba zanemariti prijedloge učenika, odnosno, svaki njihov prijedlog treba ozbiljno razmotriti, a ukoliko zaslužuje pažnju, ugraditi u akcioni plan za rješavanje nasilja.

Škole treba da podržavaju učenike u njihovom sazrijevanju i stvaranju radnih navika

U industrijskoj eri civilizacije, zadatak škole je bio proizvesti čudorednog i disciplinovanog radnika koji će se uključiti u industrijsku podjelu rada. Danas je došlo vrijeme tranzicije, vrijeme kraja industrijskog društva, a škole bi trebale drugačije podržavati učenike u njihovom sazrijevanju. Radne navike sada treba razvijati u skladu sa ličnim potrebama učenika, a tek potom u skladu sa potrebama društva. Svojevremeno je u SSSR-u vladala teza o *obrazovanju po potrebi društva* (Skatkin i Kostjaskin, 1982). Danas su većinu manuelnih i reproduktivnih poslova preuzele mašine. Stigla je sofisticirana tehnologija i više nije potrebno ljude pripremati za uključivanje u industrijsku proizvodnju.

Dakle, škole mogu preduzeti niz mjera kojima će unaprijediti bezbjednost svojih učenika. Na primjer, ispred škole je moguće postaviti video-nadzor i dilanje droge će prestati. Osim toga, ambijent podrške učenici će osjetiti ukoliko škola radi na njemu. Konkretno, učenici treba da osjete da su u školi prihvaćeni i podržani. Ako učenik ima neki problem, odjeljenjski starješina to treba da osjeti, da razgovara sa učenikom i da poduzme odgovarajuće aktivnosti kako bi se taj problem riješio. Ponekad je djetetu dovoljno razumijevanje i podrška, bez materijalnog angažovanja.

Škola kao institucija i bezbjednost njenih učenika

Škola ne može biti neutralni posmatrač i očekivati da problem bezbjednosti rješavaju drugi, da te probleme rješavaju roditelji i lokalna zajednica. Škola mora preduzeti niz aktivnosti, a posebno sljedeće: (1) pružiti jednake podrške svim učenicima od strane menadžmenta i nastavnog osoblja, (2) preoblikovati školski ambijent sa ciljem otklanjanja mračnih i izdvojenih prostorija bez nadzora, (3) uvesti sistem izvještavanja i analiziranja o nasilnim i nekriminalnim incidentima, (4) kreirati efektivna disciplinska pravila, (5) uspostaviti partnerski odnos sa policijom, (6) angažovati stručnjaka bezbjednosti za

potrebe izgrađivanja i održavanja školskog sistema bezbjednosti, (7) educirati ili obučiti školsko osoblje o svim aspektima prevencije nasilja, (8) pružiti mogućnost svim učenicima da razgovaraju sa školskim psihologom ili pedagogom, (9) kreirati plan reagovanja u kriznim situacijama, (10) primijeniti program edukacije i obuke za sprečavanje nasilja u školi, (11) kreirati klimu tolerancije, (12) povezati se sa zajednicom u cilju unapređivanja bezbjednosti učenika, (13) aktivno uključivati učenike u donošenju odluka o formiranju školskih pravila i programa, (14) podnijeti godišnji izvještaj o problematičnom ponašanju učenika i bezbjednosti škole (Đurić i Popović-Ćitić, 2007). Ovdje smo obratili pažnju na navedene aktivnosti koje bi škola trebala poduzeti u cilju poboljšanja bezbjednosti i stvaranja bezbjednijeg okruženja u kojem učenici rade i egzistiraju.

(1) Pružanje jednake podrške svim učenicima od strane menadžmenta u procjenjivanju i unapređivanju bezbjednosti škole

Menadžment škole treba da obezbijedi pomoć i podršku za svakog učenika bez obzira na boju kože, etnos, pol, socijalni status ili drugo obilježje.

(2) Preoblikovanje školskog ambijenta sa ciljem otklanjanja mračnih, izdvojenih i prostorija bez nadzora

U školi je potrebno otkloniti sve moguće izvore nasilja, sve skrovite i mračne prostorije. Svaka prostorija mora biti pod nadzorom. Danas je to lako moguće ostvariti postavljanjem bezbjednosnih kamera. Osim toga, učenici dobro znaju koji prostor koriste nasilnici i na taj prostor treba obratiti posebnu pažnju.

(3) Uvođenje sistema izvještavanja i analiziranja o nasilnim i drugim incidentima

Učenici trebaju znati kome i kada se mogu obratiti da ukažu na neprimjereno ponašanje.

(4) Kreiranje efektivnih disciplinskih pravila

Pravila školskog ponašanja treba da su koncipirana jasno, nedvosmislenim formulacijama i decidno. Učenike treba upoznati sa ovim pravilima, a pravilnik učiniti permanentno dostupnim đacima. Za svako nedozvoljeno ponašanje treba dati eksplicitne sankcije. Posebno je važno definisati strožije sankcije za opetovano nasilje.

(5) Uspostavljanje partnerskog odnosa sa policijom

Đaci moraju znati da je lokalna policija zainteresovana za bezbjednost u školi i da škola tijesno saraduje sa lokalnim MUP-om. Poželjno je da ponekad neko od organa reda, u uniformi, dođe na sastanak u školu, da đaci vide da se radi o ozbiljnoj i tijesnoj saradnji škole i MUP-a.

(6) Angažovanje stručnjaka bezbjednosti za potrebe izgrađivanja i održavanja školskog sistema bezbjednosti

Angažovanje stručnjaka za bezbjednost u cilju bezbjednosti škole ne treba da bude tajna. Dobro je da učenici znaju da su stručnjaci za bezbjednost angažovani i da škola tome pridaje veliku važnost.

(7) Edukacija ili obuka školskog osoblja o svim aspektima prevencije nasilja

Prevencija nasilja u školi podrazumijeva uklanjanje svih potencijalnih izvora nasilja. To ponekad nije jednostavno, jer je nasilje u glavama učenika. Diskusija o raznim vidovima nasilja ovdje može biti od posebne koristi. Osim toga, individualni terapijski rad može pomoći i žrtvama i nasilnicima. Posebno je važno organizovati predavanja za nastavnički kolektiv u kome će biti demistifikovani razni oblici nasilja. Nakon ovakvog predavanja nastavnici mogu tu temu realizovati na času odjeljenjske zajednice. Na ovaj način će biti obezbijedena edukacija o nasilju namijenjena nastavnicima, a preko njih i učenicima.

(8) Pružanje mogućnosti svim učenicima da razgovaraju sa školskim psihologom ili pedagogom

Kancelarije pedagoga i psihologa trebaju biti uvijek otvorene za učenike. Razgovore sa ovim ekspertima trebaju i žrtve i nasilnici. Teško je očekivati da nasilnici sami dođu na razgovor, ali njega zato pedagog ili psiholog mogu pozvati na razgovor. Veza između stručnih saradnika (psiholog, pedagog) sa nastavnicima je direktna i neposredna. Psiholog i pedagog mogu individualno razgovarati sa učenicima, mogu pozvati nastavnika i mogu otići na čas razrednog starješine kako bi direktno sudjelovali u razgovoru o nasilju. Važno je da pedagog, psiholog ili nastavnik izbjegnu moralisanje.

(9) Kreiranje plana za reagovanje u kriznim situacijama

Krizne situacije nastaju: (1) u situaciji kada se učenici masovno pobune protiv škole i nastavnika, (2) u situaciji kada se grupe učenika pripremaju za međusobni obračun,

(3) u situaciji kada učenici donose oružje u školu, (4) u situaciji kada učenici odluče da bojkotuju nastavu pojedinih nastavnika. Za svaku od tih situacija škola mora imati spreman odgovor i reagovati adekvatno. Odmazda nikada nije bila dobro rješenje. Dobar model za rješavanje ovih situacija nudi Brillhart sa saradnicama (Brillhart, Galanes, & Adams, 2001).

(10) Primjena programa edukacije i obuke za sprečavanje nasilja u školi

Program sprečavanja nasilja može biti neefikasan, ali i efikasan ako je izrađen kao akcioni plan koji se redovno ostvaruje i daje poželjne efekte. Da li je program obuke bio efikasan saznaćemo na osnovu njegove primjene. Najbolji način da saznamo njegovu efikasnost je da anketiramo učenike i da registrujemo njihove stavove.

(11) Kreiranje klime tolerancije

Nije rijedak slučaj da su pojedini učenici izloženi ostrakizmu iz ovih ili onih razloga. Psihološka klima u odjeljenju može biti: (a) hladna, (b) topla i (c) promjenljiva (Klausmeier & Goodwin, 1975). Klima u kojoj nastavnik dominira, a učenici su samo sredstvo za posredovanje nastavnih sadržaja, najčešće je hladna i za učenike nepovoljna. Istraživanje je pokazalo da promjenljiva klima ima najslabije pedagoške efekte (Klausmeier & Goodwin, 1975). Jako je teško pridobiti učenike za toleranciju, ali taj posao za nastavnike treba biti permanentni izazov.

(12) Povezivanje sa zajednicom u cilju unapređivanja bezbjednosti učenika

U lokalnoj zajednici postoji niz institucija sa kojima škola treba tijesno sarađivati. To su muzeji, bolnice, sportske dvorane i tereni, MUP i druge institucije. Kada učenici vide da škola tijesno sarađuje sa ovim institucijama, školu će doživljavati drugačije, prisnije i pridavaće joj veći značaj.

(13) Aktivno uključivanje učenika u donošenju odluka o formiranju školskih pravila i programa

Učenici najbolje znaju šta treba činiti da se spriječi nasilje. Poželjno je da oni sami sačine „razredni ugovor“ (Ward Hofer, 2017). U tom ugovoru učenici ispisuju sve vidove ponašanja vršnjaka koje im smetaju, koje ometaju rad i učenje. Na ovaj način se postiže disciplina da učenici sami sprečavaju nasilje i nedolično ponašanje vršnjaka.

(14) Pripremanje godišnjeg izvještaja o problematičnom ponašanju učenika i bezbjednosti škole

Godišnji izvještaj o realizaciji programa sprečavanja nasilja treba da predstavlja sumam više periodičnih izvještaja. On najbolje govori o tome koliko je program prevencije i sprečavanja nasilja nad i među učenicima bio uspješan (Đurić i Popović-Ćitić, 2007). Podnošenje izvještaja o realizaciji ovog programa nikako ne smije biti forma, nikako ne treba da postane stereotip. Ako neki problem i dalje postoji, ne treba ga prikrivati, nego analizirati i razmotriti nove mjere za njegovo rješavanje.

9. Uloga lokalne zajednice u podizanju nivoa bezbjednosti škole

Lokalna zajednica može značajno doprinijeti unapređenju bezbjednosti u školi: (1) uspostavljanjem i razvijanjem partnerskih odnosa, (2) procjenom i identifikacijom problema, (3) postavljanjem realno ostvarivih ciljeva i zadataka, (4) razvijanjem odgovarajućih programa i strategija, (5) primjenom obuhvatnog plana unapređenja bezbjednosti (Jurić, 1999, vidi kod: Grandić i saradnici, 2008).

Značaj lokalne zajednice za unapređivanje bezbjednosti u školi uz planirane aktivnosti i saradnju kroz partnerske odnose sa školom, roditeljima i organima reda bi trebao biti vidljiv u rješavanju zadataka koji se odnose na bezbjednost škole, a koji moraju biti konkretni i decidni. Nakon određenog vremena potrebno je analizirati ispunjenost zadataka, kao i njihove efekte. Za bezbjednost u školi zadužena je i lokalna zajednica. Organi reda ne mogu biti neosjetljivi za probleme bezbjednosti vezane za školu. Njihova podrška i pomoć je od velikog značaja za funkcionisanje nekih škola, upravo zbog toga što je njihova podrška i pomoć tim školama bitna za obezbjeđivanje bezbjednosti škole i stvaranja bezbjednog ambijenta za učenike i ostalo osoblje škole.

10. Uloga roditelja u podizanju nivoa bezbjednosti škole

Semjel Huntington smatra da je na kraju dvadesetog vijeka na planeti Zemlji bilo šest civilizacija i jedna subcivilizacija: zapadna, pravoslavna, kineska, hinduska, afrička i japanska, te da zemlje Južne Amerike čine subcivilizaciju zapadnoj (Huntington, 1998). Zapadnu civilizaciju čine Evropa, Amerika i Australija (Huntington, 1998). U toj civilizaciji

škole uključuju roditelje u svoj rad mnogo više nego što je to slučaj kod nas. Na Balkanu nije uobičajeno da se roditelji „miješaju“ u rad škole. Međutim, postoje brojni primjeri da roditelj može pomoći školi u realizaciji njenih zadataka. Na primjer, roditelj je majstor u karateu i on nakon nastave može pomoći u radu đačkog karate kluba. Osim toga, postoje brojni vidovi pomoći koju roditelji mogu pružiti školi: (1) aktivno komunicirati s djecom, (2) dosljedno disciplinovanje djece, (3) demonstracija modela prosocijalnog ponašanja, (4) uključivanje u aktivnosti škole i pomoć u saradnji škole i socijalne sredine i (5) sprečavanje izloženosti djece iskustvima kriminalnog ponašanja i nasilja (Hill i Bonan, 1991, vidi kod: Puzić, 2006).

Aktivna komunikacija s djecom

Na djetetovom ponašanju se lako vidi promjena. Ako je dijete izloženo nasilju, roditelj to može otkriti. Prirodno je da djeca nastoje svoje probleme prikriti od roditelja, jer ne žele da ih opterećuju ili ne žele da ruše sliku koju roditelji imaju o njemu. Dijete ne može imati nikoga ko će ga toliko razumjeti i podržati kao roditelj. Ovdje postoje iznimke. Neki roditelji pribjegavaju doziranju i moralisanju, uzimaju za primjer drugo dijete ili ističu sebe kao primjer. Sve to vrijeda i omalovažava dijete, pa se u tom slučaju komunikacija ne odvija optimalno.

Dosljednost u disciplinovanju djece

Roditelj treba da djetetu da do znanja da poštuje disciplinska pravila škole, da su ta pravila donesena zbog drugih. Ako dijete jednom bude kažnjeno za neki prestup, ono će znati da sljedeći put slijedi ista kazna za takvo djelo. Ponekad je poželjno da roditelj pozove dijete da ga zamoli da razmisli o ulozi roditelja i da samo predloži kaznu. Iznenadujuće je da djeca u tom slučaju znaju biti oštrija u kažnjavanju od roditelja. Važno je da dijete zna da određeno djelo podrazumijeva određenu kaznu. Potrebno je da zna koja kazna slijedi za učinjeni prestup.

Pružanje modela prosocijalnog ponašanja

Prosocijalno ponašanje djeca će najbolje naučiti igranjem uloga. Konkretno, nastavnik može organizovati radionice u kojima će učenici igrati uloge oca, majke, nastavnika, gradonačelnika, ministra MUP-a i tako dalje. Ove radionice će dati bolje rezultate u socijalizaciji djece od bilo kakvog predavanja ili nastave.

Uključivanje u aktivnosti škole i lokalne zajednice

Roditelje treba diskretno pozvati da se uključe u rad škole ako oni to mogu. Na roditeljskim sastancima treba istaći takve doprinose roditelja, pohvaliti ih za angažovanje i istaći ostvarene rezultate. Treba spriječiti zavidnost drugih roditelja i pohvaliti angažovanje pojedinaca.

Ograničavanje izloženosti djece iskustvima kriminalnog ponašanja i nasilja

Kriminal i nasilje značajno utiču na pojedinu djecu, a podrška roditelja izostaje zato što ništa o tome ne znaju. Važno je da dijete ima povjerenje u roditelje, da im sve ispriča i da zatraži pomoć. Roditelj ne treba oklijevati da stupi u kontakt sa školom i da zatraži podršku u sprečavanju ovih događaja.

Poseban problem je nasilje u medijima. Djeca gledaju TV-filmove bez ograničenja, a program često nije prilagođen njihovom uzrastu. Oni stiču dojam da je nasilje sastavni dio savremenog života, da je ono normalno i potrebno. Roditelji su ti koji mogu da spriječe djecu u gledanju neprimjerenog TV-programa. Osim toga, filmovi koji se mogu dobiti u video klubovima često nisu primjereni: previše nasilja, kriminala i slično.

11. Uloga učenika u unapređivanju nivoa bezbjednosti škole

Naša škola generiše konformizam i nasilje. Taj obrazovni stereotip vlada svijetom. Nasilje ima psihološku podlogu. Radi se o stereotipima i predrasudama koje djeca preuzimaju od roditelja, od okruženja i medija. Tako da za angažovanje učenika na uklanjanju nasilja, bilo bi potrebno ozbiljnije mijenjati školu, ali ovdje ćemo analizirati samo one mjere koje je moguće izvesti u postojećem sistemu obrazovanja: (1) postići dogovor o odgovornom i disciplinovanom ponašanju, (2) pridobiti učenike da prijavljuju prijetnje i nasilno ponašanje, (3) učenici treba da nauče ponašanje kojim se izbjegava viktimizacija, (4) ohrabriti učenike da zatraže pomoć (Đurić i Popović, 2007).

Odgovorno i disciplinovano ponašanje

Učenici treba da nauče rješavati probleme i konflikte nenasilnim putem. Nužno je početi od vježbi nenasilne komunikacije (Suzić, 2005). Ako učenike osposobimo za empatiju, oni neće drugima činiti ono što i sami ne bi željeli da im se čini. Izbjegavaće provociranje,

zadirkivanje, nadimke i drugo. Svaki učenik zaslužuje poštovanje. Najteže je pridobiti učenike da usvoje ovu maksimu. Tu mogu pomoći pedagoške radionice, „razredni ugovor“ i slično. Škola ima svoja pravila ponašanja kojima je cilj da svi učenici imaju jednak tretman i jednaka prava. Kada to shvate, učenici se ponašaju odgovornije.

Prijavljivanje prijetnji i nasilnog ponašanja osoblju škole

Prijavljivanje nasilništva učenici često kvalifikuju kao „cinkarenje“, „drukanje“ ili nekim drugim pojmom koji koriste da okarakterišu one koji prijavljuju nasilje. Prijavu nasilja oni kvalifikuju kao kukavičluk. Zadatak nastavnika je da razbije ove predrasude, da ohrabri učenike da prijave nasilje. Da bi izbjegao ovu vrstu socijalne degradacije učenika pred vršnjacima, nastavnik može uvesti sistem anonimnog prijavljivanja nasilja. Svaku anonimnu prijavu potrebno je prvo provjeriti, a potom primijeniti adekvatne mjere.

Aktivno učestvovanje ili iniciranje školskih programa prevencije nasilnog ponašanja

Moguće je da učenici aktivno sudjeluju u rješavanju problema nasilja. Postoji više oblika ovog učestvovanja: (a) vršnjačko savjetovanje, (b) vršnjačko posredovanje, (c) ovladavanje tehnikama rješavanja konflikta, (d) uključivanje u rad sekcija, (e) vršnjačko mentorstvo i (f) vršnjački sudovi (Brilhart, Galanes, & Adams, 2001). Osim navedenih aktivnosti, učenici mogu i trebaju sudjelovati u procesu donošenja i primjene programa prevencije vršnjačkog nasilja.

Učenje ponašanja kojim se izbjegava viktimizacija

Kako ne postati žrtva nasilja, kako se oduprijeti nasilju, kako reagovati u slučaju nasilja i slično, odgovara rad Alena Bina „Učionica bez nasilja“ (2004). Teško je osposobiti đake da se odupru nasilju, ali nije nemoguće. U prirodi su se sitnije i slabije životinje zaštitile otrovom, bijegom ili na neki drugi način. Neke biljke i životinje imaju aposemičke (upozoravajuće) boje kako bi izbjegle predatore. Ako nasilnik zna da će se žrtva oduprijeti, odustaje od nasilja.

Traženje pomoći

Traženje pomoći nije za osudu, kako to djeca rado kvalifikuju. Učenici treba da zatraže pomoć nastavnika samo u slučaju kad mu je ta pomoć zaista potrebna. Pritužbe djeteta na svaku sitnicu ne treba svrstati u traženje pomoći. Da bi se ovo izbjeglo, potrebno je

organizovati radionice u kojima će učenici kvalifikovati određena ponašanja svojih vršnjaka. Ipak, treba ohrabriti učenike da zatraže pomoć kada osjete da problem ne mogu sami riješiti.

12. Primjeri nekih programa za prevenciju nasilja nad učenicima u školi

U literaturi se nalazi mnoštvo programa prevencije nasilja u školi, od kojih su neki strogo evaluirani i dugotrajno primjenjivani, a neki su tek u fazi provjere. Vodeće zemlje u primjeni programa prevencije su Italija, SAD-e, Norveška i Engleska. Jedan od najpoznatijih i najranijih programa u svijetu jeste program norveškog autora Olweusa (Olweus, Limber & Mihalic, 1999; vidi kod: Knežević-Florić, 2007). Primijenjen je najprije u Norveškoj, gdje je obuhvatio 130.000 djece uzrasta osam do šesnaest godina u reprezentativnom uzorku od 715 škola. Zatim je adaptiran za korištenje u mnogim zemljama, uključujući tu SAD-e, Englesku, Njemačku i Belgiju sa namjerom da efikasno smanji (od 30% do 70%) pojavu nasilja u školi. Olweus (Olweus) se smatra vodećim svjetskim autoritetom za probleme nasilja mladih. Program je namijenjen osnovnim i srednjim školama. Osnovni program uključuje pristup na nivou cijele škole, razreda i pojedinačnog učenika. Program ima četiri cilja, a prije svega polazi od povećanja svijesti o problemu nasilja i znanje o njemu, od postizanja aktivnog uključivanja roditelja i nastavnika, zatim polazi od razvijanja školskih pravila i procedure protiv nasilničkog ponašanja, te od obezbjeđivanja podrške i zaštite žrtvama” (Okabayashi, 1996; vidi kod: Knežević-Florić, 2007).

Školska pravila i sankcije naglašavaju klimu u kojoj se ne toleriše nasilno ponašanje, a ona se potkrepljuju kroz razredne diskusije. Program prevencije i sankcionisanje nasilja se ostvaruje u školi, a školsko osoblje je prvenstveno odgovorno za uvođenje i primjenu programa. Cilj je stvaranje tople i pozitivne školske atmosfere, kao i uvođenje jasnih pravila protiv neprihvatljive interakcije s vršnjacima.

U program se po potrebi uključuju roditelji i nastavnici s tim da kod primjene programa moramo obratiti pažnju na određene komponente, prije svega na *školsku komponentu*, koja obuhvata primjenu anonimnog upitnika za procjenu prirode i učestalosti nasilja u svakoj školi. Zatim, treba organizovati školsku jednodnevnu konferenciju za diskutovanje o nasilju u školi i sastavljanje plana intervencije. Nakon toga formirati komitet za koordinaciju prevencije nasilja, te za „koordinaciju“ svih aspekata programa i za povećanje nadzora učenika na „vrućim mjestima“ za nasilje. Veoma važna je i *razredna komponenta*,

koja podrazumijeva uspostavljanje i pridržavanje pravila u razredu protiv nasilja kao i redovne sastanke sa učenicima, te *individualna komponenta*, koja uključuje intervencije sa djecom identifikovanom da su nasilnici ili žrtve, te podrazumijeva i diskusije s njihovim roditeljima, s tim da nastavnicima mogu pomoći savjetnici i stručnjaci za mentalno zdravlje (Knežević-Florić, 2007).

Pozitivne posljedice primjene ovog programa su, osim smanjenja nasilja i opšteg antisocijalnog ponašanja, poboljšana socijalna klima u razredu, bolji red i disciplina, bolji međusobni odnosi učenika, kao i poboljšani odnosi učenika sa nastavnicima, a i pozitivniji stavovi prema školskom radu i školi.

Drugi svjetski poznati program je Goldštajnov program „Učenje kao zamjena nasilja“ (Aggression Replacement Training, vidi kod: Knežević-Florić, 2007), koji je nastao u Americi (Goldstein, 1992; Glick & Goldstein, 1987, vidi kod: Knežević-Florić, 2007), a modifikovan je i primijenjen na različitim populacijama djece, mladih u različitim zemljama, npr. u Japanu (Okabayashy, 1996, vidi kod: Knežević-Florić, 2007). Osnovna postavka programa je da je nasilno ponašanje „naučeno ponašanje“. Ono se uči kao i druga ponašanja preko posmatranja drugih, posrednim iskustvom (gledanjem drugih kako se ponašaju i kako su nagrađeni za to), ili direktnim iskustvom, odnosno, ponašanjem na određeni način, priznanjem nagrade za takvo ponašanje. Goldštajnov program obuhvata: učenje socijalnih vještina, učenje kontrole bijesa, moralno vaspitanje (Knežević-Florić, 2007).

Osim navođenja šta program obuhvata u kratkim crtama smo dali neka potpunija objašnjenja i naveli slijedeće:

- *Učenje vještina* je namijenjeno hronično-nasilnoj djeci koja sistematski uče pedeset prosocijalnih ponašanja primjenom modelovanja i igranja uloga, povratnom informacijom o postignuću i obukom u generalizaciji naučenih vještina;
- *Obuka u kontroli bijesa*, namijenjena je nasilnim učenicima koji se tokom deset sastanaka obučavaju da identifikuju spoljašnje događaje ili unutrašnja samopotvrđivanja koja izazivaju njihov bijes;
- *Moralno vaspitanje i obrazovanje*, koje je usmjereno na pojačavanje osjećanja pravednosti, poštenja, a ne na bavljenje potrebama i pravima drugih.

Pored navedenih programa prevencije, paralelno sa Olveusovim programom se razvio i program „*NULA*“ („ZERO“), a koji je razvio „Centar za istraživanje ponašanja“ na čelu sa Rolandom, koji se najčešće primjenjivao na jugu Norveške.

Među projektima inspirisanim norveškim programom, jedan od značajnih je tzv. „Šefildski program“ u Velikoj Britaniji načinjen na Univerzitetu u Šefildu, a na čijem čelu je bio profesor Piter Smit (Whitney i Smith, 1993). Zatim, imamo „PATHS“ (podsticanje drugačijeg načina mišljenja) čiji su autori Mark Grinberg i Kerol Kuše (Greenberg i Kusche, 1993; Gutwin, Stark & Greenberg, 1995), a i školski program za prevenciju nasilja „Koraci ka poštovanju“ („Steps to Respect“), koji se zasniva na kombinaciji promjene sistema rada sa odraslima i djecom, socijalno-emotivnog učenja i mijenjanja normi (Frey & Huff, 2005).

„Kanadskim program nasilja“ koji je realizovan u Torontu – period 1992–1995. godine (u tri osnovne škole), a glavni cilj programa je bio da djeca postanu osjetljiva na problem nasilja i spremnija da pomognu ugroženim vršnjacima. Koncipiran je po ugledu na Bergenski (Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994; Pepler, Smith & Rigby, 2004). Kada su sažetije rezimirali iskustvo „uvidjeli su“ da su dvojica istraživača uključenih u niz školskih programa protiv nasilja konstatovali: „Da je ono što radite da biste promijenili školu sekundarno, veoma bitno u odnosu na to kako to radite, te da je najmoćnije oruđe u stvaranju promjena u nekoj školi, posvećenost nastavnika tim promjenama“ (Twemlow & Sacco, 2008, str.5). Pravilo je vjerovatno pojednostavljeno, ali je i vjerovatno ispravno, jer izdvaja osnovni ključ uspjeha ili neuspjeha.

13. Preporuke za bolju praksu u prevenciji nasilja u školama

Iz iskustva drugih zemalja u provođenju programa i aktivnosti za sprječavanje nasilja, možemo uočiti i istaći neke zaključke. Pokazalo se da se veći uspjeh postiže u smanjivanju nasilnog i rizičnog ponašanja, ako se sa mjerama prevencije počne u nižim razredima osnovne škole. Prilikom provođenja programa prevencije važno je da nastavnici razumiju razloge zašto primjenjuju neki program ili aktivnost, a i kakav se uticaj očekuje od intervencije. Materijali za primjenu programa treba da budu jednostavni da bi ih učitelji relativno lahko mogli prilagoditi i primijeniti. Program prevencije treba da bude naučno zasnovan, lagan za primjenu i jeftin. Koji će program biti izabran zavisi od procjena potrebe određene škole. Uz stvaranje i primjenu programa treba uključiti roditelje, kao i ljude iz lokalne zajednice.

U svakom slučaju, program treba da bude usmjeren na učenike, a i da započne sa izvještajem učenika o postojećem nasilju koje oni doživljavaju u školi.

Problem nasilja učenika je multidimenzionalan i individualan. Školski psiholog ili savjetnik ne mogu da riješe problem nasilja. Najuspješnija mjera je da se promijeni klima u školi, tako da svi nastavnici preuzmu odgovornost za svu djecu u školi, u svako doba i na raznovrsne načine, a da se program prevencije ne ignoriše na nivou cijele škole (Okabayashy, 1996; vidi kod: Knežević-Florić, 2007). Uspjehu prevencije nasilja u školi doprinosi u velikoj mjeri podrška školskih vlasti, politike na lokalnom nivou, ali i šire društvene zajednice.

U literaturi su sažeto dati koraci za razvijanje obuhvatnog plana stvaranja sigurne škole, a oni se odnose na prepoznavanje ranih znakova i faktora rizika za pojavu nasilja, na pravljenje podesnog plana intervencije u krizi uz integrisanje i poštovanje Zakona u školi. Neophodno je fizički dizajnirati školu i zgradu da budu bezbjedne, te primijeniti podesnu školsku discipline uz primijenu obuhvatnog programa prevencije. Uključiti roditelje i lokalnu zajednicu u njegovo planiranje i primjenu, te promovisati dobro građanstvo i karakter među učenicima, kao i osobljem škole i evaluirati učenje intervencije (Okabayashy, 1996, vidi kod: Knežević-Florić, 2007).

Prvenstveno norveška istraživanja pokazuju da je nasilje zastupljeno u školi, ali to ne znači da ga nije moguće smanjiti ili u potpunosti isključiti iz „repertoara“ dječijeg ponašanja. Mogućnost, da učenik/ca izbjegne ulogu žrtve/nasilnika/svjedoka je prilično mala, ako se ne ulože značajni naponi da dođe do promjena koje vode svrsishodnim mjerama protiv nasilja.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet i problem istraživanja

1. Problem istraživanja

Problem istraživanja je verbalno nasilje nad i među učenicima u srednjoj školi. Potrebno je utvrditi koliko je verbalno nasilje izraženo i prepoznato u srednjim školama, te dokazati da je to nasilje moguće prevenirati. Ovdje želimo posebno zahvatiti verbalno nasilje i testirati program koji ga prevenira.

2. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je prevencija verbalnog nasilja nad i među učenicima u srednjim školama. O verbalnom nasilju među učenicima govorimo kada se radi o ponašanju koje obilježava verbalno izražavanje vršnjaka sa namjerom da se neko uvrijedi ili da mu se učini zlo koje se ponavlja tokom određenog vremenskog perioda, a može se očitovati i u neravnopravnom odnosu snaga („jači“ protiv slabijeg, ili grupa protiv pojedinca). Nasilje nad učenicima najčešće vrši nastavnik, roditelj, jači učenik ili grupa učenika (Sindik i Veselinović, 2010). Izrugivanje, dobacivanje, omalovažavanje i prijetnje su najčešći oblici verbalnog nasilnog oblika ponašanja. Ovdje želimo istražiti da li su učenici sposobni da prepoznaju verbalno nasilje, da li ih možemo obučiti (i kako) da adekvatno reaguju na ovo nasilje i da ga spriječe. Ovome treba dodati da nasilje nad i među vršnjacima, može da predstavlja sve veći društveni problem koji narušava temeljna ljudska prava.

Varijable istraživanja

U ovom istraživanju obuhvatili smo sljedeće varijable:

- 1) opažanje,
- 2) osjećanja,
- 3) potrebe,
- 4) zahtjevi,
- 5) prepoznavanje oblika verbalnog nasilja,
- 6) prepoznavanje emocija i rješavanje konflikata,
- 7) odgovori na verbalno nasilje,
- 8) stilovi rješavanja konflikta.

Opažanje je ključan preduslov nenasilne komunikacije. Potrebno je obučiti učenike da razlikuju atribuciju od opažanja, od konstatovanja činjeničnog stanja (Rozenberg, 2002).

Osjećanja treba uvijek iznositi uz uvažavanje druge osobe. Konkretno, uvijek je bolje pitati *Imaš li neki razlog da se ljutiš na mene* nego konstatovati *Ti se ljutiš na mene, jer me ne voliš* (Rozenberg, 2002). Važnije je saznati zašto se neko ljuti, nego da li se ljuti. Osjećanja se mogu prepoznati i na osnovu izraza lica i položaja tijela. Ovdje je najvažnije da učenici nauče kako izražavati vlastita osjećanja.

Potrebe treba uvijek iskazati u konkretnom obliku. To vrijedi za osobu koja iskazuje potrebe, ali i za osobu na koju se potrebe odnose (Rozenberg, 2002). Na primjer, treba reći: “Daj mi to-i-to”.

Zahtjeve je uvijek potrebno iskazati neposredno i direktno. Okolišanje samo dovodi do zabune i nesporazuma (Rozenberg, 2002). Na primjer, možemo reći: “Napusti trening, svakako si zakasnio”, ili: “Daj mi to-i-to”.

Prepoznavanje oblika verbalnog nasilja nije uvijek lako niti jednostavno. Na primjer, kada nastavnik kaže učeniku da izbjegava njegove časove, on vrši verbalno nasilje, ali, kada kaže da već treći put ne donosi zadaću ili da tri puta nije bio na času, tada on konstatuje činjenice i očekuje obrazloženje. U drugom slučaju nema nasilja, a u prvom je to nasilje implicitno.

Prepoznavanje emocija i rješavanje konflikata pitanje je kojim se škola ne bavi, a dio je svakodnevnog života i rada učenika i nastavnika. Elementarni uslov za razrješenje konflikta je poći od sebe, slijedi empatija i tako dalje. Svemu tom učenike možemo uspješno obučavati, ali za današnji sistem škostva važnije je da djeca znaju koliko ima ovaca na Novom Zelandu ili koliko se rude proizvede za godinu dana u Africi.

Odgovori na nasilje uglavnom trebaju da budu u stilu tolerancije, uvažavanja i pomirenja. Osobe koje ispoljavaju nasilnost ovo mogu shvatiti kao slabost, jer očekuju da se na nasilje odgovori nasiljem, ali iskustva pokazuju da je tolerancija najbolji odgovor na nasilnost. Ovakav odgovor žrtve može da zbuni nasilnu osobu i da izazove reakciju suprotnu nasilju. Ipak, ukoliko se to ne desi, treba istrajati u odgovorima koji su tolerancija, uvažavanje i pomirenje.

Stilovi razrješavanja konflikta su vrlo različiti. Brillhart, Galanesova i Adamsova su izlistali pet ovih stilova: (1) dominacija, (2) izbjegavanje, (3) hedonistička akomodacija, (4) kompromis i (5) kolaboracija (Brillhart, Galanes, Adams, 2001). Znanje o tome da je kolaboracija poželjan stil rješavanja konflikta, nije teško približiti djeci.

3. Značaj istraživanja

Značaj istraživanja se ogleda u vezi sa prevencijom verbalnog nasilja nad i među učenicima u srednjim školama. Nužno je razložiti tri aspekta ovog značaja: naučni značaj, praktični značaj i društveni značaj.

Naučni značaj

Ogleda se u izboru problema kome se u BiH do sada nije posvetila adekvatna pažnja, a koji je veoma aktuelan i akutan. Istražujući stranicu UNICEF-a za BiH nije moguće pronaći informacije o projektu „škola bez nasilja“, tako da sadržaj ove stranice ne prezentuje podatke o uključenju škola, realizaciji projekata i primjeni određenih priručnika u BiH. Projekat „škola bez nasilja“, bez obzira gdje se realizuje, podstiče dječji emocionalni, socijalni i etički razvoj. Ovim projektom se uče tolerancija i nenasilno rješavanje sukoba, kako u porodici i školi, tako i u prostoru javnog života.

Ovo istraživanje može poslužiti kao podsticaj za promjene i poboljšanje stanja u odnosima nastavnik-učenik-roditelj, u stvaranju tople i demokratske atmosfere u školi, a i kao motivacija za dalja istraživanja na ovom planu.

Praktični značaj

Reflektuje se u mogućnostima primjene rezultata istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi škole. Trebalo bi pomoći nastavnicima u radu, kao i roditeljima u shvatanjima značaja njihovog uključivanja, a i učenicima da shvate da se odnosi u školi zasnivaju na povjerenju i uvažavanju, bez prisile i nasilja. Zaposleni u školi, učenici, roditelji i prosvjetne vlasti, treba da školu doživljavaju kao bezbjedno okruženje.

Društveni značaj

Ogleda se u tome što ovaj rad može biti jedan od signala za preduzimanje odgovarajućih radnji, mjera i postupaka od strane relevantnih društvenih činilaca za poboljšanje i unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa u školi, a posebno za podsticanje svih odgovornih da stvaraju bezbjedno okruženje u školama, sa svim njegovim karakteristikama, s tim da to nije automatski i bezbolan proces. Menadžment, nastavnici, roditelji i učenici trebaju adekvatnu pomoć, kako bi se izbjegle i prevazišle nepoželjne situacije u kojima se nađu u školi. Dobra pedagoška klima u školama je najvažniji preduslov za sprečavanje nasilja (bilo koje vrste).

4. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je eksperimentalno ispitivanje uticaja preventivnog programa na prevenciju verbalnog nasilja nad i među učenicima.

Ovim istraživanjem želimo identifikovati oblike verbalnog nasilja i oblike nasilja koji se javljaju u svakodnevnoj komunikaciji među učenicima. U eksperimentalnoj grupi smo primijenili eksperimentalni program, poredili rezultate inicijalnog i finalnog mjerenja, te rezultate eksperimentalne i kontrolne grupe.

Podaci dobiveni ovim istraživanjem će poslužiti za izradu preporuka, programa i strategija za prevenciju i smanjenje vršnjačkog nasilja, kao i onih oblika verbalnog nasilja kojim su izložena djeca i mladi od strane odraslih.

U skladu sa ciljem istraživanja formirali smo odgovarajući uzorak ispitanika, a u instrumentariju ćemo obratiti pažnju na varijable: opažanje, osjećanja, potrebe, zahtjevi, odgovore na verbalno nasilje, prepoznavanje emocija, rješavanje konflikta i stilovi rješavanja konflikta.

Zadaci istraživanja

Na osnovu postavljenog cilja proizlaze sljedeći istraživački zadaci:

1. Istražiti razlike između E-grupe i K-grupe učenika u cilju prepoznavanja nasilja u finalnom mjerenju i retestiranju.
2. Istražiti razlike između E-grupe i K-grupe učenika u pogledu prepoznavanja različitih oblika (opažanje, osjećanja, potrebe, zahtjevi) verbalnog nasilja u finalnom mjerenju i retestiranju.
3. Istražiti razlike između E-grupe i K-grupe učenika u smislu reagovanja na verbalno nasilje u finalnom mjerenju i retestiranju.
4. Istražiti razlike između E-grupe i K-grupe učenika u pogledu emocija iskazanih u odnosu na verbalno nasilje u finalnom mjerenju i retestiranju.
5. Istražiti razlike između E-grupe i K-grupe učenika u kontekstu načina rješavanja konflikata u finalnom mjerenju i retestiranju.

6. Istražiti razlike između E-grupe i K-grupe učenika s obzirom na usvojenost stilova rješavanja konflikata u finalnom mjerenju i retestiranju.

5. Hipoteze istraživanja

Nastavnici i učenici u svakodnevnoj nastavnoj i vannastavnoj komunikaciji koriste različite oblike verbalnog nasilja. Za potrebe ovog rada fokusirat ćemo se na opažanje nasilja, na to koliko su učenici spremni da odgovore na nasilje i na to kako da riješe konflikt.

Opšta hipoteza u ovom istraživanju glasi: Pretpostavljamo da postoje statistički značajne razlike između E-grupe i K-grupe u odnosu na prepoznavanje nasilja i oblika verbalnog nasilja (opažanje, osjećanje, potrebe, zahtjevi), reagovanja i razlikovanja emocija iskazanih u odnosu na verbalno nasilje, načina rješavanja konflikta i prepoznavanja stilova razrješavanja konflikta, te nakon retesta statistički konstatovati značajnost razlika.

U ovom radu potrebno je razmotriti niz pothipoteza:

1. Pretpostavljamo da postoje statistički značajne razlike u pogledu prepoznavanja nasilja između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju.
2. Pretpostavljamo da postoje statistički značajne razlike u pogledu prepoznavanja različitih oblika (opažanje, osjećanja, potrebe, zahtjevi) verbalnog nasilja, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju.
3. Postoje statistički značajne razlike u pogledu reagovanja na verbalno nasilje između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju.
4. Postoje statistički značajne razlike u pogledu emocija iskazanih u odnosu na verbalno nasilje, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju.
5. Postoje statistički značajne razlike u pogledu načina rješavanja konflikata, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju.
6. Moguće je da postoje statistički značajne razlike u pogledu usvojenosti stilova rješavanja konflikata, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju.

6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metode istraživanja

Naše istraživanje će biti empirijsko-eksperimentalno a koristit ćemo sljedeće metode:

- metode teorijske analize i sinteze – za teoretsko zasnivanje polazišta, za uopštavanje i osmišljavanje rezultata istraživanja te za zaključake istraživanja;
- deskriptivni metod u analizi literature, prikupljanju podataka i tumačenju rezultata istraživanja;
- eksperimentalni metod.

Tehnike/postupci istraživanja

Tehnike korištene u istraživanju su:

- anketiranje,
- skaliranje i
- testiranje.

Instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju koristili smo bateriju od pet instrumenata: PN – Prepoznavanje nasilja, VN – Verbalno nasilje, ONA – Odgovori na nasilnost, PE – Prepoznavanje emocija i RK – Rješavanje konflikta.

Instrument PN (Prepoznavanje nasilja) rađen je prema radu Maršala Rozenberga (2002). Autorstvo je Nenada Suzića i sadrži 40 ajtema. Ima četiri subtesta sa po deset ajtema: opažanje, osjećanja, potrebe i zahtjevi. Većina ajtema ima situacioni karakter. Na primjer, „Ova škola me nervira, svi časovi su dosadni“. Baždarenje je pokazalo da ovaj instrument ima visok Kronbahov koeficijent ($\alpha = 0,92$).

Instrument VN (Verbalno nasilje) rađen je za ovo istraživanje, a sami smo ga osmislili za ovu disertaciju. Ima deset ajtema od kojih jedan glasi: „Glup si k'o top!“. Koeficijent unutrašnje konzistentnosti mjeren Kronbahovim kriterijumom iznosi $\alpha = 0,86$, što ukazuje na zavidnu visinu konzistentnosti.

Instrument ONN (Odgovori na nasilje) ima deset ajtema i mjeri prvenstveno asertivnost učenika. Asertivnost podrazumijeva prvenstveno nenasilne reakcije, odnosno, djelovanje „borilačkog ja“ – ići do žutog kartona. Na primjer, jedan ajtem glasi: Kad neko kaže nešto

neprimjereno, ja ga oštro pogledam. Unutrašnja konzistentnost ovog instrumenta je $\alpha = 0,76$, što ukazuje na visok nivo unutrašnje konzistencije, ali i na potrebu da se instrument proširi.

Instrument PE (Prepoznavanje emocija) ima deset sličica (crteža) uz koje je ponuđeno po pet emocija. Ispitanik treba da prepozna koja emocija je na sličici. Nakon testiranja ovaj instrument je pokazao visok nivo unutrašnje konzistentnosti ($\alpha = 0,91$). Instrument je autorstvo Nenada Suzića (neobjavljeni rad).

Instrument RK (Rješavanje konflikta) ima dvadeset ajtema u dva subtesta: (a) kako riješiti konflikt i (b) stilovi razrješavanja konflikta. Unutrašnja konzistentnost ovog instrumenta mjerena Kronbahovim alfa koeficijentom iznosi $\alpha = 0,71$, što je visoko, ali nedovoljno za generalizaciju o kompetenciji osobe za rješavanje konflikta.

Ovako obiman instrumentarij primijenjen je zbog naučnog opreza oko generalizacija pojedinih nalaza istraživanja, a još više za iniciranje ideja za nova istraživanja fenomena vršnjačkog nasilja.

7. Organizacija i tok istraživanja

Radionice su realizovane uz saglasnost Ministarstva obrazovanja nauke, kulture i sporta SBK-a i prihvatanja realizacije istih od strane direktora, pedagoga i nastavnika škola u kojima su realizovane. Realizovane su u školskoj 2017/2018. godini, početkom drugog polugodišta u Mješovitoj srednjoj školi „Travnik“, Katoličkom školskom centru „Petar Barbarić“ Travnik, Mješovitoj srednjoj tehničkoj školi „Travnik“ i Mješovitoj srednjoj ekonomsko-ugostiteljskoj školi „Travnik“ u Travniku. Iz svake od navedenih škola je uzeto po jedno odjeljenje, a radionice su uz adekvatnu i potpunu pripremu realizovane na časovima Odjeljenskih zajednica uz pomoć odjeljenskih starješina u kojima su radionice realizovane i predmetnih profesora koji su nam pomagali u realizaciji istih. Radionice su uspješno realizovane na obostrano zadovoljstvo, kako učenika, tako i predmetnih profesora, a naročito odjeljenskih starješina spomenutih odjeljenja.

Sve radionice, odnosno *Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima* realizovan je uz pismenu saglasnost roditelja. Ova saglasnost pribavljena je na roditeljskim sastancima, gdje su roditelji obaviješteni o programu, njegovoj svrsi i načinu realizacije. Na našu veliku radost, nije bilo roditelja koji nisu pristali da njihovo dijete sudjeluje u ovom eksperimentu. Zanimalo ih je da li će taj program biti nastavljen, i, ako neće, zašto? Skromno smo odgovorili da ćemo dati sve od sebe da se program realizuje u svim školama.

Način provjere, odnosno testiranja programa vršen je u eksperimentalnoj formi. Odjeljenja eksperimentalne grupe imala su svoga para u odjeljima kontrolne grupe. Eksperimentalni program se sastojao se od devet radionica, koje su trajale po 2 školska časa- svega 18 časova- jedno polugodište. Nakon realizovanja svake druge radionice izvršeno je mjerenje efikasnosti naučenog. Provjeravano je koliko su učenici savladali nenasilnu komunikaciju. Konkretno, učenici su naučili kako da suspregnu verbalno nasilje, kako da komuniciraju nenasilno.

Svaki učenik je dobio set nepopunjenih instrumenata. Istraživač je čitao ajteme, a učenici su odgovarali sa *da* ili *ne*, ili upisivali svoj odgovor riječima i rečenicama. Na kraju primjene eksperimentalnog programa provedeno je ponovno mjerenje istim instrumentarijem, kako bi se utvrdile razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja kod E i K-grupe. Svi njihovi odgovori su sumirani i prikazani u tabelama, odnosno korelativno ukršteni kako bismo evidentirali razlike među grupama i razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja, odnosno, nakon retesta.

8. Uzorak istraživanja

Populaciju na kojoj je izvršeno istraživanje su činili učenici srednjih škola sa područja Srednjobosanskog kantona, dok smo za uzorak istraživanja odabrali četiri odjeljenja učenika srednjih škola sa područja opštine Travnik: MSS „Travnik“ u Travniku, KŠC „Petar Barbarić“ Travnik, MSTŠ “Travnik” u Travniku i MSEUŠ „Travnik” u Travniku, čiji su učenici, nastavnici i pedagozi dobrovoljno učestvovali u istraživanju (Tabela 1).

Tabela 1

Populacija - brojno stanje učenika za školsku 2017/2018. godinu u SBK-a Travnik

Red. broj	Naziv škole	Spol učenika m / ž	Ukupno	Opština
1.	MSS“Travnik“ Travnik	235 / 560	795	Travnik
2.	MSEUŠ „Travnik“ Travnik	202 / 276	478	Travnik
3.	MSTŠ“Travnik“ Travnik	491 / 186	677	Travnik
4.	KŠC „Petar Barbarić“ Travnik	93 / 99	192	Travnik
5.	Elči Ibrahim- pašina medresa Travnik	126 / 86	212	Travnik
6.	SŠ „Travnik“ Nova Bila	118 / 283	401	Travnik
7.	MSS „Novi Travnik“ N.Travnik	389 / 217	606	Novi Travnik
8.	SŠ „Novi Travnik“ N. Travnik	268 / 196	464	Novi Travnik
9.	SGŠ „Jakov Gotovac“ Novi Travnik	46 / 32	78	Novi Travnik

10.	SŠ „Vitez“ Vitez	328 / 326	654	Vitez
11.	MSS „Vitez“ Vitez	101 / 86	187	Vitez
12.	MSS „Busovača“ Busovača	196 / 163	357	Busovača
13.	SŠ „Busovača“ Busovača	167 / 148	315	Busovača
14.	SŠ „Ivan G. Kovačić“ Kiseljak	212 / 249	461	Kiseljak
15.	SSS „Fojnica“ Kiseljak	323 / 126	449	Kiseljak
16.	SMS „Zijah Dizdarević“ Fojnica	235 / 216	451	Fojnica
17.	SŠ „Kreševo“ Kreševo	156 / 132	288	Kreševo
18.	SŠ „Nikola Šop“ Jajce	196 / 161	357	Jajce
19.	SŠS „Jajce“ Jajce	261 / 122	383	Jajce
20.	MSS „Bugojno“	236 / 333	569	Bugojno
21.	STŠ „Bugojno“	475 / 186	661	Bugojno
22.	SSS „Bugojno“	263 / 131	394	Bugojno
23.	MSS „Donji Vakuf“	119 / 127	246	Donji Vakuf
24.	MSS „Gornji Vakuf“	102 / 84	186	Gornji Vakuf- Uskoplje
25.	SŠ „Uskoplje“ G. Vakuf- Uskoplje	86 / 106	192	Gornji Vakuf- Uskoplje
U k u p n o		5224 / 4631	9855	11 opština

Od 25 srednjih škola u Srednjobosanskom kantonu u uzorak smo uvrstili četiri škole, dakle, od ukupno 9855 učenika, u uzorku je 2142, ili nešto više od 21%. U četiri škole uzorka ukupno je bilo 2142 učenika. Pet posto od ovog broja je 107 učenika. Nakon inicijalnog testiranja i ujednačavanja grupa za eksperimentalno istraživanja je ostalo 99 učenika, što se statistički značajno približava broju koji je obrazložio profesor Vladimir Mužić (1973). Dakle, uzorak zadovoljava statističke uzuse i možemo iz njega relevantno zaključivati.

Izbor škola je zasnovan na dobrovoljnom učešću učenika u istraživanju, tako da je uzorak istraživanja namjerni prigodni uzorak, s tim da smo obratili pažnju na strukturu uzorka, s obzirom na školu koju učenici pohađaju, na razred koji pohađaju, na pol učenika kao i nastavnika, te na dužinu radnog iskustva. Na prvi pogled možemo uočiti da u uzorku nema opšteobrazovne srednje škole (gimnazije), a razlog tome je što autor nije želio imati previše personalnog uticaja na eksperiment.

Uzorak za naše istraživanje su činili prvi i drugi razredi učenika srednjih škola (99 učenika), a nastavnici i pedagozi su nam pomagali oko realizacije eksperimentalnog programa, jer za njih nismo imali posebne instrumente. Njihove primjedbe i sugestije su korisno poslužile u eksperimentalnom radu. Ovo istraživanje je „eksperimentalno“, jer smo varirali varijable koje opserviramo, ali ima i akcionu dimenziju, jer smo koristili sugestije nastavnika, pedagoga i psihologa za dalji rad.

Veličina uzorka limitirana je instrumentarijem (pet instrumenata), a i time što su svi instrumenti namijenjeni učenicima. Nastavnici i pedagozi su poslužili samo kao konsultanti, odnosno, oni su sarađivali u realizaciji eksperimentalnog programa.

Uzorkom je obuhvaćen 31 učenik i 68 učenica. Na prvi pogled se vidi da uzorak nije ujednačen po polu ($\chi^2 = 13,83$; značajno na nivou 0,001). Osim toga, uzorak nije ujednačen po uzrastu. Učenika sa 15 godina bilo je 29, sa šesnaest 47 i sa sedamnaest 23 učenika. Fišerov koeficijent ukazuje da su ove razlike statistički značajne ($F = 2,45$; značajno na nivou 0,091).

Ipak, uzorak smo ujednačili po nizu drugih kriterijuma: (a) po prepoznavanje nasilja, (b) po nivou verbalnog nasilja, (c) po odgovorima učenika na nasilnost, (d) po prepoznavanju emocije i (e) po stilovima rješavanja konflikta. Ukupno je testirano 119 učenika, ali 20 ih je otpalo pri ujednačavanju grupa. Odbacili smo ekstremno visoke i niske skorove, a nekoliko učenika nije popunilo instrumente na finalnom testiranju ili na retestu, zato što nisu došli u školu. Na kraju je u uzorku ostalo 99 učenika, u K-grupi 48 , a u E-grupi 51 učenik.

9. Statistička obrada podataka

Istraživanje je uz određena odobrenja, bilo provedeno grupno nad ispitanicima (učenici i nastavnici) tokom 2017/2018. školske godine. Svi podaci iz učeničkih anketnih listova dobiveni istraživanjem uneseni su u računarski program SPSS 20 Statistical Package for the Social Sciences, obrađeni kvalitativnom i kvantitativnom analizom.

Za obradu podataka korišteni su sljedeći statistički i metodološki postupci:

- t-test,
- χ^2 -test,
- ANOVA (Analiza varijanse),
- MANOVA (Multivarujantna analiza varijanse),
- MANCOVA (Multivarijantna analiza kovarijanse),
- Pirsonov koeficijent korelacije.

Navedene postupke smo odabrali, jer su podaci ukazivali da bi ti postupci bili najadekvatniji za ukrštanje istraženih varijabli.

ANALIZA I INTERPRETACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA

Prepoznavanje nasilja

Prva pothipoteza glasi: Pretpostavljamo da postoje statistički značajne razlike između E i K grupe u pogledu prepoznavanja nasilja u finalnom mjerenju i retestiranju.

Prepoznavanje fizičkog ili formalnog nasilja je mnogo lakše nego prepoznavanje neformalnog nasilja. Na primjer, da bi izbjegao neformalno nasilje nastavnik treba da odvoji atribuciju od činjenica (Rozenberg, 2002). Konkretno, učenik tri puta nije došao na vježbe folklor a nastavnik mu kaže: „Ti uvijek izostaješ“, to je atribucija. Ali, ako kaže: „Zašto te nema već tri probe?“, on opaža, odnosno iznosi činjenicu, ali ne generalizuje i atribuiru. U drugom slučaju izostavljeno je atribuiranje, a nastavnik želi saznati razloge izostanka. Moguće je da su ti razlozi opravdani. U školama se često dešava da nastavnici atribuiranjem pribjegavaju verbalnom nasilju nesvjesni da to čine. Konkretno, neki izrazi su za učenike uvredljivi, jer imaju atributivni oblik: „To zna i p'jana vrana“, „Sjedni drvo na drvo“, „Što ne naučiš?“ i tako dalje. Ove Rozenbergove vježbe (2002) trebali bi proći svi nastavnici.

Da bi istražili kako učenici prepoznaju opažanje, osjećanja, potrebe i zahtjeve primijenili smo instrument koji mjeri prepoznavanje nasilja (inicijalno mjerenje), a potom radionice iz *Programa...* (Vidi prilog), a nakon primjene radionica u E-grupi ponovno smo izvršili finalno mjerenje. Naučni oprez je nalagao da sve to ponovno testiramo nakon šest mjeseci. Nalaze dajemo u Tabeli 2.

Tabela 2

Razlika između E i K-grupe u pogledu prepoznavanja nasilja

Test	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Retestiranje	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Opazanje	-1,24	0,217	5,32	0,000	-0,27	0,792
Osjećanja	-0,80	0,427	3,13	0,002	0,13	0,898
Potrebe	1,53	0,129	2,12	0,037	0,36	0,723
Zahtjevi	-0,70	0,487	3,58	0,001	-0,13	0,900

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable.

Eksperimentalni program je dao adekvatne rezultate. U prepoznavanju oblika nasilja učenici E-grupe bili su značajno uspješniji u opažanju verbalnog nasilja ($p < 0,000$) na finalnom mjerenju (Kolona 5, značajno na nivou 0,001, Tabela 2), ali ti se rezultati nisu održali, jer je retest nakon šest mjeseci pokazao da su ti učinci značajno smanjeni (Posljednja kolona Tabele 2). Zašto se to desilo? Naši učenici žive u nasilnom okruženju, a mnogi nisu ni svjesni tog nasilja. Na primjer, nastavnik kaže učeniku „Ti si izgubljen slučaj“ ili „Ti si nezainteresovan za nastavu“ i slično, čini vrlo ozbiljno nasilje. Nastavnik koji ne optužuje

učenike, nego preuzima odgovornost trebao bi reći „Zašto ja ne mogu zainteresovati učenike“. Zanimalo nas je kakvo je stanje u K-grupi, jer su i ti učenici bili istovremeno ispitivani (Druga hipoteza).

Pošto je evidentno da su obje grupe značajno napredovale tokom eksperimentalnog programa, odlučili smo da testiramo razliku među grupama (Tabela 2).

Vidimo da na inicijalnom testiranju nije bilo značajnih razlika među grupama (kolona 3, Tabela 2), ali da su na finalnom testiranju sve razlike išle u korist E-grupe (kolona 5, Tabela 2). Međutim te razlike su iščezle tokom šest mjeseci (posljednja kolona Tabele 2). Evidentno je da je Program prevencije nasilja bio efikasan, ali njegovi efekti su smanjeni nakon šest mjeseci. Šta uraditi da se to ne desi? Borba protiv nasilja je suptilan posao i ne može se odvijati ad-hoc, posebno u našim uslovima. Dakle, prva pothipoteza je dokazana, ali su efekti eksperimentalnog programa iščezli nakon šest mjeseci.

Prepoznavanje različitih oblika verbalnog nasilja

Druga pothipoteza je glasila: Pretpostavljamo da postoje statistički značajne razlike između E i K grupe u pogledu prepoznavanja različitih oblika (opažanje, osjećanja, potrebe, zahtjevi) verbalnog nasilja u finalnom mjerenju i retestiranju.

Podaci u tabelama 3 i 4 na prvi pogled djeluju pesimistično. Naime, u kolonama 6 i 7 Tabele 3 možemo vidjeti da su obje grupe nakon eksperimentalnog programa značajno napredovale, s tim što je kod kontrolne grupe taj napredak značajno manji. To možemo objasniti eksperimentalnim uslovima.

Tabela 3

Prepoznavanje oblika nasilja – E-grupa

Prepoznavanje oblika nasilja	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
Opažanje	0,49	0,14	0,79	0,13	-11,84	0,000	0,65	0,18	-5,37	0,000	5,53	0,000
Osjećanja	0,49	0,16	0,80	0,19	-10,20	0,000	0,52	0,21	-1,38	0,175	9,03	0,000
Potrebe	0,58	0,11	0,82	0,11	-11,59	0,000	0,57	0,14	0,56	0,576	9,95	0,000
Zahtjevi	0,63	0,16	0,77	0,13	-5,90	0,000	0,65	0,13	-0,99	0,329	4,84	0,000

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable.

Nakom eksperimentalnog programa zabilježili smo napredak u korist E-grupe na svim Rozenbergovim subtestovima (opažanje, osjećanja, potrebe i zahtjevi). Međutim, nakon

retesta ova razlika je nestala (posljednja i pretposljednja kolona Tabele 3). Pretpostavljamo da bi ovaj program trebao dugotrajnije primjenjivati. Osim toga, okruženje je prepuno nasilja (mediji, porodica, vršnjaci, ...), tako da je za očekivati da se nasilno ponašanje ukorijenilo u svijest i podsvijest učenika. U tabeli br. 4 su prikazani podaci vezani za prepoznavanje oblika nasilja u kontrolnoj grupi.

Tabela 4
Prepoznavanje oblika nasilja – K-grupa

Prepoznavanje emocija	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
Opažanje	0,53	0,17	0,63	0,18	-3,29	0,002	0,66	0,18	-3,79	0,000	-0,98	0,330
Osjećanja	0,51	0,19	0,66	0,26	-3,02	0,004	0,53	0,22	-0,35	0,726	2,33	0,015
Potrebe	0,55	0,12	0,76	0,17	-7,03	0,000	0,56	0,14	-0,52	0,607	6,55	0,000
Zahtjevi	0,65	0,16	0,68	0,13	-0,96	0,342	0,66	0,13	-0,29	0,773	0,71	0,483

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable.

Ovdje smo ostvarili značajne promjene od inicijalnog do finalnog mjerenja, ali ove razlike se nisu održale jer je retest pokazao da ne postoje značajne razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja (Posljednja kolona Tabele 4).

Nismo mogli udovoljiti strogim kriterijumima ujednačenja grupa, jer su njih predstavljali učenici različitih odjeljenja. Ipak, ujednačili smo grupe koliko je to bilo moguće i to po sljedećim kriterijumima: (a) po prepoznavanju nasilja, (b) po nivou verbalnog nasilja, (c) po odgovorima učenika na nasilnost, (d) po prepoznavanju emocija i (e) po stilovima rješavanja konflikata. Ostalo je da testiramo paralelne grupe kojima predaju isti nastavnici, koje idu u istu školu, pa čak i u istu smjenu. Razlog tome je što smo htjeli imati veći uzorak (99). Naša preporuka je da se za iduće istraživanje testiraju učenici iz potpuno odvojenih odjeljenja, iz različitih škola, ali ujednačeni i po polu i uzrastu.

Podaci u tabelama 3 i 4 nedvosmisleno potvrđuju drugu pothipotezu. Učenici E i K-grupe se razlikuju u prepoznavanju raznih oblika nasilja, ali ta razlika iščezava nakon šest mjeseci.

Ako slijedimo Rozenbergov rad (2002), lako ćemo uočiti da je empatija bitan aspekt redukcije nasilja. Rozenberg preporučuje da slušamo drugog iskreno, da empatijski primamo poruke, da slušamo cijelim bićem (Rozenberg, 2002). Stvarna empatija nije samo

razumijevanje drugog, ona ima svoju emocionalnu, akcionu i haptičku dimenziju (Kaliopuska, 1995). Vježbe empatije moguće je izvoditi sa učenicima vrlo efikasno, pokazalo je naše istraživanje (Vidi Prilog). Opažanje nasilja je suptilan posao, kome danas nismo dovoljno dorasli. Mnogi nastavnici i nesvjesno vrše nasilje nad učenicima. Na primjer, naredbe „slušaj“, „ne gledaj kroz prozor“, „pazi“ i tako dalje su nasilni akti koji se dešavaju svakodnevno, a da akteri tog nasilja nisu svjesni da se radi o nasilju. To je razlog da Peters ističe važnost razvijanja senzibilnosti za razne forme nasilja (Peters, 1975). Naš eksperiment je pokazao da je opažanje nasilja moguće vježbati i učiti, ali isto tako, da je to permanentna aktivnost, da to ne može biti stvar „ho-ruk“ akcije, da to nije moguće odjednom promijeniti.

Pregledali smo niz školskih programa borbe protiv nasilja i pokazalo se da su svi bili efikasni (Tabela A), ali ni u jednom nismo našli vremensku distancu mjerenja njihove efikasnosti. To je tema za novo istraživanje, jer se naš eksperimentalni program pokazao vrlo efikasnim, ali je nakon šest mjeseci sve „isparilo“, učinci su nestali.

Jedno istraživanje je pokazalo da dječaci koji više gledaju televiziju i crtiće pokazuju viši nivo nasilja (Aluja-Fabregat & Torrubia-Beltri, 1998). Naše istraživanje nije zahvatilo uticaj medija na nivo nasilja adolescenata, ali je evidentno da naši mediji to nemaju u fokusu i da su TV programi neprimjereni uzrastu. Prikazivanjem nasilja i nasilnosti televizija direktno smanjuje senzitivnost ljudi za razne oblike nasilnosti, a posebno za različite vidove prikrivene nasilnosti. Prepoznavanje nasilja je elementarni uslov za njegovu redukciju i uklanjanje. To se posebno odnosi na verbalnu nasilnost, odnosno na verbalno nasilje.

Verbalno nasilje je manje prikriveni oblik nasilnosti i ono je najistaknutije od svih vidova nasilja. Toliko smo navikli na ovaj vid nasilja da ga često i ne registrujemo, ne prepoznajemo. Tako se, na primjer, u obliku ironije prikriva latentno nasilje. Na primjer, učenik ne zna odgovor na pitanje, a nastavnik komentariše: „Smatraš li da je učenje korisno?“ Ovim je nastavnik posredno izrekao osudu da učenik ne smatra učenje korisnim, da nije naučio i slično. Maršal Rozenberg je razložio četiri oblika nasilnosti i načine na koje ih možemo prepoznati: (a) opažanje, (b) osjećanje, (c) potrebe i (4) zahtjevi (Rozenberg, 2002). Svakog od ovih oblika, ovdje ćemo detaljnije obrazložiti iz Rozenbergovog ugla.

Opažanje uvijek treba odvojiti od atribucije. Po ovom pitanju Rozenberg ističe dva zahtjeva: (1) treba opazati bez procjenjivanja, odnosno bez atribucije i (b) treba izraziti ono što osjećamo (Rozenberg, 2002, str. 46). Kada druga osoba iznese svoje opažanje nasilnosti ili nasilja koje ste verbalno izrekli, prva reakcija je da se odgovori na ovo nasilje, a druga je da

optuži tu osobu za isto ili nešto slično. Oba načina su pogrešna. Ako nastavnik kaže učeniku da ne uči, on posredno kvalifikuje učenika kao kampanjca, kao nekog ko izbjegava učenje. Umjesto toga, nastavnik bi trebao razmisliti o tome kako pridobiti tog učenika da uči redovno. Ovo drugo je mnogo teže i podrazumijeva nastavnikovo preuzimanje odgovornosti. Lakše je okriviti učenika i djelovati nasilno, nego motivisati ga za učenje i postignuće.

Odvojiti opažanje od procjenjivanja, od atribucije najviši je vid inteligencije (Rozenberg, 2002, str. 37). Često ocjenjujemo šta je druga osoba htjela da kaže ili šta znači njen izraz. Umjesto toga, trebalo bi konstatovati činjenice. Na primjer, nastavnik kaže da direktor previše priča. On time vrši atribuciju kada kaže „previše“, ali ako kaže da direktor misli da je vrijedno ono što sam kaže, tada taj nastavnik ne pribjegava atribuciji. On govori o tome kako i zašto direktor tako razmišlja. U našem istraživanju opažanje nasilja smo zahvatili testom koji ima situacioni karakter. Na primjer, jedan ajtem glasi: „Džaba učiš. Ti si beznadežan slučaj“. Ovakva kvalifikacija koju nastavnik izriče učeniku je vrlo nepoželjna, ali, nažalost, dosta česta. U našem istraživanju 45,45% učenika se složilo sa ovom tvrdnjom, odnosno, izjavilo da njihovi nastavnici koriste ovakvu kvalifikaciju učenika.

Osjećanja čovjek ne izražava samo verbalno, nego i haptički (Kaliopuska, 1995) odnosno, gestovno. Svoja osjećanja životinje najčešće izražavaju pokretom. Na primjer, kada se pas veseli, on skakuće, trčkara, umilja se i slično. U odgovoru na negativnu poruku čovjek svoja osjećanja može izraziti na četiri načina: (1) okriviti seba, (2) okriviti drugog, (3) obratiti pažnju na svoja osjećanja i potrebe i (4) slušati osjećanja i potrebe drugog (Rozenberg, 2002, str. 58). Rozenberg preporučuje četvrti način reagovanja, jer je taj način nenasilan i nastavlja komunikaciju. Prva tri načina su nasilna, jer je nasilje usmjereno prema sebi ili prema drugome. Radi se o neuvažavanju sagovornika. Uvažavanje podrazumijeva traženje obrazloženja.

Potrebe treba izraziti personalno i bez uvijanja, smatra Rozenberg (2002). Pri iznošenju svojih potreba, ljudi često okoliše i izlažu ono što je pogrešno kod druge osobe. Na primjer, osoba kaže: „Kada čujem kako govori, najradije bih ga udario“. Ovim osoba izražava ocjenu da govor druge osobe nije u redu, da bi ona sama drugačije govorila i slično. Osoba će mnogo manje biti izložena osudi drugoga ako kaže: „Na smeta mi tvoja priča, ali moram ići“. Osim toga, Rozenberg smatra da je potrebe dobro obrazložiti pratećim emocijama koje osoba ima u vezi sa njima. On smatra da čovjek mora cijeniti vlastite potrebe, kako bi ih i drugi cijenili. Ako želi da preuzme odgovornost za vlastite potrebe čovjek treba: (a) da se ne smatra odgovornim za osjećanja drugih, (b) da ne prihvata brigu o tome, šta bilo ko osjeća ili želi i

(c) da prihvatimo punu odgovornost za vlastita osjećanja, ali ne i za osjećanja drugih (Rozenberg, 2002).

Zahtjeve treba izraziti tako da prvo izrazimo ono šta hoćemo, a ne ono šta nećemo. Treba koristiti jezik pozitivne akcije. Na primjer, đaci trebaju zahtijevati od menadžmenta škole i nastavnika da im se obraćaju na određeni način, treba da traže da sudjeluju u odlučivanju škole o tome kako će se ponašati, oblačiti ili raditi. Moramo biti jasni u izricanju zahtjeva, ali ti zahtjevi ne smiju da zvuče kao naredba. Potrebno je da tražimo povratnu informaciju o tome da li je naš zahtjev shvaćen. Dobro je uz zahtjev izložiti i vlastite emocije. Na primjer, „Osjećam strah, pa te molim da smanjiš brzinu“ (Rozenberg, 2002).

Kako vidimo, sve četiri oblika nenasilne komunikacije Rozenberg je zahvatio suptilno, a većina njegovih zahtjeva se odnosi prvenstveno na verbalno nasilje. Iz Rozenbergovog rada proizilazi da je prepoznavanje nasilja elementarni uslov za smanjenje ili uklanjanje ovih problema savremenog društva. Naše istraživanje je pokazalo da učenike možemo osposobljavati da prepoznaju i najsuptilnije oblike verbalnog nasilja, međutim, to se pokazalo kratkotrajnim. Zašto? Ma koliko da učenika uvrijedi njegov kolega/ica, on ne može da se žali, ako nema dokaz za ovo nasilje, ako nema svjedoka. Veliki broj dokaza se ne uzima ozbiljno, a djetetu se prišiva stigma da je preosjetljivo, da je „pekmez“, „maza“ i slično.

U jednom istraživanju analizirano je 1165 eseja srednjoškolaca (Gummelt & Cheung, 2019) u regiji Zapadnog Teksasa o nasilnom ponašanju prema njima. Đaci su pisali da je nasilništvo najčešći oblik komunikacije, a najveći broj učenika opisao je svoj kontakt sa nasiljem u ulozi svjedoka. Nasilje se u savremenom svijetu širi poput požara i nije lako zaustaviti ovu pošast. Ipak, činjenica je da su tri od pet adolescenata izloženi nasilju (Gummelt & Cheung, 2019). Svaki program koji se bavi redukcijom i iskorjenjivanjem nasilja dobro je došao. To se odnosi i na ovo istraživanje. Posebno je zanimljiv fenomen verbalnog nasilja, jer se ono javlja često u prikrivenoj formi. Nije lako eksperimentalno zahvatiti verbalno nasilje upravo zbog njegove nedovoljne istaknutosti.

Dakle, druga pothipoteza je dokazana, ali su efekti eksperimentalnog programa nestali nakon šest mjeseci.

Reagovanje na verbalno nasilje

Treća pothipoteza glasi: Postoje razlike između E-grupe i K-grupe učenika u pogledu reagovanja na verbalno nasilje u finalnom mjerenju i retestiranju.

U tabelama 5 i 6 dokazano je da se E i K-grupa razlikuju u prepoznavanju raznih vidova verbalnog nasilja. E-grupa je više napredovala od K-grupe, ali činjenica je da su obje grupe napreovale od inicijalnog do finalnog mjerenja (Tabela 5), ali je ta razlika nestala nakon određenog vremena (Tabela 5).

Podaci u Tabeli 6 pokazuju da se E i K-grupa nisu razlikovale u pogledu prepoznavanja verbalnog nasilja, ali nakon djelovanja eksperimentalnog programa E-grupa je značajno bolje prepoznavala razne vidove ovog nasilja od K-grupe (Tabela 6). Ovaj nalaz je zanimljiv za dalje istraživanje.

Nasilje ima cikličan karakter, a ta cikličnost će doći do punog izražaja ukoliko žrtva reaguje na način koji nasilnik priželjkuje ili očekuje. Pošto smo odlučili istraživati verbalnu nasilnost, kreirali smo radionicu u kojoj učenici u grupama igraju najmanje jednu, a najviše četiri situacije i za svaku biraju adekvatne odgovore po preporuci Alena Bina (2002), (Vidi Prilog). Učenici su veoma rado igrali ove situacije i preporučivali odgovore. Usmjerali smo ih na verbalnu nasilnost zato što je to najsuptilnija, ali i najčešći oblik nasilja u školi.

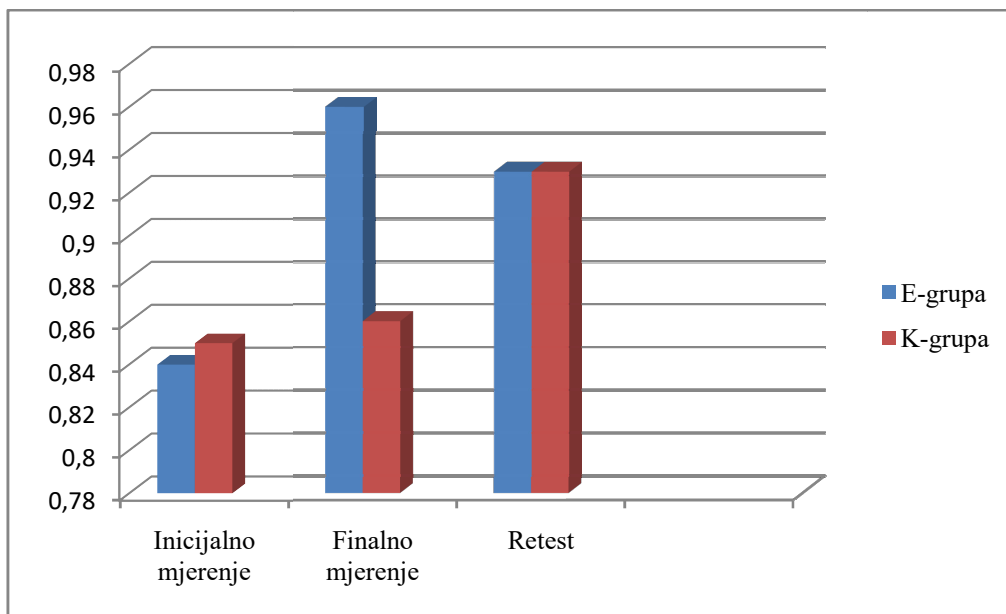
Tabela 8

Podaci o mjerenjima reakcija (odgovora) učenika na nasilnost

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
Eksperim.	0,84	0,17	0,96	0,06	-5,00	0,000	0,93	0,11	-3,76	0,000	2,00	0,051
Kontrolna	0,85	0,15	0,86	0,13	-0,54	0,592	0,93	0,11	-3,17	0,003	-3,22	0,002

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje.

Da bismo bolje razumjeli odgovore učenika na verbalno nasilje izradili smo Grafikon 1. Sada je očigledno da su odgovori učenika na nasilnost mnogo bolji nakon eksperimenta (Fi-nalni test), ali, nažalost, nestala je razlika među grupama nakon šest mjeseci (Retest).



Grafikon1: Reakcije učenika na nasilnost

Zašto je to tako? Odgovor na to pitanje leži u uslovima pod kojima je eksperiment izveden. Grupe su bile odjeljenja iz iste škole, a s njima su radili isti profesori. Osim toga, moguće je da su promjene nastale djelovanjem vremena. Da bismo provjerili dejstvo vremena primijenili smo multivarijantnu, analizu kovarijanse za ponovljena mjerenja (MANCOVA) da saznamo da li su vrijeme i uspjeh djelovali na to, kako učenici reaguju na nasilje (Tabela 9).

Iz Tabele 8 vidimo da su učenici E-grupe znatno više napredovali u odnosu na učenike K-grupe (Tabela 8, red 3 i 4, kolone 6 i 7). Ovdje nas je zanimalo da li je taj napredak statistički značajan, i vidimo da je on statistički značajan za E grupu ($p = 0,000$), ali ne i za K-grupu ($p = 0,592$). Očigledno je vrijeme imalo pozitivan učinak u E-grupi. To možemo očitati u podacima dobijenim nakon finalnog mjerenja. Međutim, ovaj pomak se u E-grupi smanjio, a u K-grupi neznatno povećao, tako da su na kraju obje grupe imale skoro podjednake srednje vrijednosti. Nakon tog uvida odlučili smo se da grupe poredimo direktno (Tabela 10). Prije toga, htjeli smo da vidimo uticaj vremena na sve opservirane varijable nenasilne komunikacije (Tabela 9).

Tabela 9 nam govori da je eksperimentalni program u odnosu na vrijeme dao određene rezultate u pogledu opažanja nasilja i u pogledu iskazivanja osjećanja učenika prema nasilju, jer su efekti u E-grupi bili značajniji od efekata u K-grupi (Tabela 9, red 3 i 4). Isto vrijedi i za prepoznavanje emocije (Tabela 9, red 8). Ipak, i ovi podaci ukazuju da potrebe nisu eksperimentalno tretirane na adekvatan način. To dokazuju i podaci u tabelama br. 4 i 7.

Tabela 9
Reagovanje učenika na verbalno nasilje (MANCOVA)

Varijabla	E-grupa			K-grupa		
	Moklijev test zakrivljenosti	χ^2	<i>p</i>	Moklijev test zakrivljenosti	χ^2	<i>p</i>
Opažanje	0,735	14,481	0,001	0,971	1,338	0,512
Osjećanja	0,755	13,195	0,001	0,998	0,085	0,958
Potrebe	0,948	2,493	0,288	0,305	54,655	0,000
Zahtjevi	0,971	1,373	0,503	0,996	0,197	0,906
Regovanje na verbalnu nasilnost	0,878	6,120	0,047	0,994	0,270	0,874
Prepoznavanje emocija	0,687	17,633	0,000	0,948	2,479	0,290
Kako riješiti konflikt	0,599	24,126	0,000	0,717	15,330	0,000
Stilovi rješavanja konflikta	0,980	0,242	0,624	0,990	0,484	0,785

Možemo vidjeti da je *Reagovanje na verbalnu nasilnost* statistički značajno bolje u E-grupi ($\chi^2 = 6,120$; značajno na nivou 0,047), za razliku od K-grupe gdje tokom vremena ovaj pomak nije zabilježen ($\chi^2 = 0,270$; značajno na nivou 0,874). Postoji više načina na koje možemo reagovati kada je neko prema nama verbalno nasilan. Berit Brogard, profesorica u Majamiju, preporučuje deset načina reagovanja u slučaju verbalnog zlostavljanja. Ovdje izdvajamo dva. Možemo ignorisati verbalno nasilje, a možemo i napustiti mjesto gdje se to dešava (Brogaard, 2016). U našem eksperimentu obučavali smo đake da se prvo smire, a potom da reaguju, da se požale nastavniku ili da nasilniku objasne kako se osjećaju (Vidi Program u prilogu).

Sada nas je specijalno zanimalo da li postoji statistički značajna razlika među grupama u pogledu odgovora na nasilje. Tu razliku smo izračunali i prikazali u Tabeli 10.

Tabela 10
Razlika između E i K-grupe u pogledu reagovanja na nasilje

Grupe	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Retestiranje	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
E – K	-0,09	0,927	4,88	0,000	-0,09	0,927

U tabeli 10 vidimo da na inicijalnom mjerenju nije bilo razlike među grupama (Tabela 9, kolone 2 i 3), da je ta razlika značajna na finalnom mjerenju (Tabela 10, kolone 4 i 5), a da je ta razlika nakon šest mjeseci nestala (Tabela 10, kolone 6 i 7). Zašto se to tako desilo? Odgovor je uvijek isti. Učenici su radionice prošli formalno, a usvojene obrasce odgovora na nasilje su zadržali koliko i gradivo iz udžbenika. To su lako zaboravili i vratili se na početno stanje, odnosno približili se skorosti ostvarenom na početku eksperimenta.

Nasilje je najčešće povezano sa dubokim emocionalnim reakcijama. Međutim, treba imati na umu da su neki oblici nasilnosti prirodni i opravdani. Tako, na primjer, Zigmund

Frojd je smatrao da je pisanje poezije izražavanje nasilnosti. Kada čovjek zakopa tlo i udari temelj za kuću, on izražava nasilnost prema planeti Zemlji. Dakle, treba razlikovati pozitivno i negativno nasilje. U našem istraživanju nasilje je tretirano prvenstveno u negativnom kontekstu. Na primjer, učenicima smo ponudili konstataciju: „Čekam ga na prvoj krivini. Osvetiću mu se trostruko“. Ovakav odgovor na nasilnost naišao je na podršku jednog broja učenika. Naravno, trebalo je korigovati ovaj stav, a to samo eksperimentalnim programom nastojali riješiti putem radionica. U testu su pozitivni odgovori na ovo pitanje negativno skorovani. Oni koji su iskazali poželjne reakcije na nasilnost dobili su više bodova.

U eksperimentalnom programu učenici su učili kako odgovoriti na nasilnost. Bilo je vrlo važno da oni shvate da u trenutku kada počnu razmišljati kako da odgovore na nasilnost, da tada počinje njihovo prikupljanje snage da se odupru nasilju. Shvatili su da je mnogo važnije pronaći odgovor, nego reagovati. Shvatili su da je zlostavljač ili nasilna osoba, uvijek osoba koja želi da kontroliše drugog ili da demonstrira moć. Zaključili samo da se u E-grupi znatno osnažila moć borilačkog - ja.

Zaključak je da je eksperimentalni program dao dobre rezultate u pogledu odgovora na nasilnost, ali da u ovom prostoru postoji dosta mogućnosti i potreba za širim i produbljenijim djelovanjem. U tabelama 8, 9 i 10 dati su podaci koji nedvosmisleno potvrđuju sedmu pothipotezu. Četvrta pothipoteza je potvrđena jer su rezultati finalnog mjerenja bili značajno bolji u E-grupi, ali je faktor vremena anulirao ovu prednost E-grupe.

Prepoznavanje emocija u odnosu na verbalno nasilje

Četvrta podhipoteza je glasila: Postoje razlike između E-grupe i K-grupe učenika u pogledu emocija iskazanih u odnosu na verbalno nasilje u finalnom mjerenju i retestiranju.

Na prvi pogled nam se čini da svi lako prepoznamo emocije, ali to nije tačno. Postoji niz zbunjujućih gestova, pokreta ili reakcija koje nas udaljavaju od stvarnog prepoznavanja emocija. Emocije su generacijama za čovjeka bile misterija. Postoji najmanje pedeset izraza koji opisuju različite emocije (Bin, 2002, str. 46). Za istu emociju postoji više izraza. Na primjer, kada je neko zbunjen reći ćemo da je rastrojen, pometen i slično. Bez obzira na te suptilne finese, učenici odlično razlikuju radost od žalosti, uznemirenost od smirenosti i tako dalje. Da bi bili uspješni u tom razlikovanju, kreirali smo radionicu prema idejama Alena Bina (Vidi Prilog). Učenici su odabrane emocije trebali odigrati pred razredom. Neke emocije

su igrali s lakoćom, a neke su im predstavljale problem, međutim, u prepoznavanju emocija vrlo malo su griješili.

Emocije nisu samo reakcije. Naučnici su dugo mislili da se emocije mogu prepoznati na facijalnoj ekspresiji. Međutim, ljudi su naučili da kontrolišu, pa i prikriju emocije. Demonstracija emocija uvijek ima tri dimenzije: (1) intencionalnu, (2) fenomenološku i (3) bihevioralnu (Zamuner, 2015). Emocije lako možemo grafički prikazati: ravna crta znači ravnodušnost, ako je savijemo naviše, ona će predstavljati radost, a ako je savijemo nadolje, ona će predstavljati žalost. Tu grafičku osnovu koristili smo da predstavimo i testiramo emocije u ovom eksperimentu (Vidi Prilog).

Prepoznavanje emocija je elementarni stepen ili prva stepenica u razvijanju emocionalne inteligencije (Suzić, 2005). Emocije su uvijek bile važne u nastavi, ali im se kroz istoriju nije poklanjala dovoljna pažnja. Tek u novije vrijeme autori počinju da obraćaju pažnju na emocije i da ističu njihov značaj (Скопљак, 2015). Nismo slučajno odabrali najniži stepen emocionalne inteligencije, kao varijablu u ovom istraživanju. Naime. čovjek se trudi da prepozna emocije drugog, ali i da prepozna vlastite emocije. Mnogi ljudi upravo to ne žele. Oni često prikrivaju vlastite emocije, a u prepoznavanju tuđih zadovoljavaju se površnim pristupom.

Najveća otkrića u ljudskoj istoriji su bila popraćena snažnim emocijama. Istraživanje je pokazalo da emocije podstiču učenje (Sylwester, 1994). Stenli Grinšpan kaže da su emocije generator kognicije (Greenspan & Benderly, 1997). Bez obzira na ta saznanja i upozorenja naučnika, škole su i danas ostale „emocionalne pustinje“, iako je na to upozorio Ask Elklit još 1991. godine (Elklit, 1991). To je razlog da smo u našem istraživanju zahvatili najniži stepen emocionalne inteligencije: prepoznavanje emocija. Logika je jednostavna. Ukoliko prepoznaju emocije na sebi i na drugima, nastojeće eliminisati negativne, a zadržati pozitivne. Konkretno, životinje opstaju zahvaljujući oprezu i strahu koji kao emocija prati oprez. Ljudi su neke svoje instinktivne strahove potisli u podsvijest, ali oni i dalje postoje. Kod nekih djeluju snažnije, a kod nekih manje snažno.

U ovom istraživanju smo postavili jednostavno pitanje: da li je prepoznavanje emocija povezano sa nekom od varijabli zahvaćenom ovim istraživanjem? Izračunali smo Pirsonovu korelaciju za inicijalno i finalno mjerenje, te za retest.

Tabela 11

Bivarijantna korelacija svih varijabli na inicijalnom mjerenju – Pirsonov obrazac

Test	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Opažanje		-0,36**	-0,24*	-0,11	-0,13	-0,27*	0,09	-0,04
2. Osjećanja	-0,36**		0,09	0,10	0,03	0,29*	0,30*	0,32*
3. Potrebe	-0,24*	0,09		-0,10	0,05	-0,04	-0,28*	-0,01
4. Zahtjevi	-0,11	0,10	-0,10		0,13	0,10	0,27*	0,03
5. Prepoznavanje verbalnog nasilja	-0,13	0,03	0,05	-0,13		0,09	0,15	0,03
6. Odgovori na nasilnost	-0,27*	0,29*	-0,04	0,10	0,10		0,35**	0,16
7. Prepoznavanje emocija	-0,09	0,30*	-0,28*	0,27*	0,15	0,36**		-0,03
8. Kako riješiti konflikt	-0,04	0,32*	-0,01	0,03	0,03	0,16	-0,03	
9. Stilovi razrješavanja konflikta	0,09	0,31	0,08	-0,10	0,02	0,13	0,19	0,21

Napomena: ** = Značajno na nivou 0,01; * = Značajno na nivou 0,05.

Dobili smo gotovo podudarne pokazatelje ovih veza za E i K-grupu. Konkretno, kod E-grupe prepoznavanje emocija pozitivno korelira sa testom osjećanja ($r = 0,30$; red 8, kolona 2, Tabela 11), sa testom iskazivanja zahtjeva ($r = 0,27$; red 8, kolona 5, Tabela 11), sa odgovorima na nasilnost ($r = 0,36$; red 8, kolona 7, Tabela 11), a negativno sa iskazivanjem potreba ($r = -0,28$; red 8, kolona 4, Tabela 11). Kod K-grupe situacija je slična. Prepoznavanje emocija pozitivno korelira sa testom osjećanja ($r = 0,30$; red 3, kolona 8, Tabela 11), sa iznošenjem zahtjeva ($r = 0,27$; red 4, kolona 8, Tabela 11) i sa odgovorima na nasilnost ($r = 0,35$; red 7, kolona 8, Tabela 11), a negativno sa ($r = -0,28$; red 4, kolona 8, Tabela 11). Korelacije za E i K-grupu pokazuju da su grupe dobro ujednačene prije početka eksperimenta. To je normalno kada znamo da se uzorak znatno smanjio zbog ujednačavanja grupa. Sada smo izračunali Pirsonove korelacije za iste varijable nakon finalnog mjerenja (Tabela 12).

Tabela 12

Bivarijantna korelacija svih varijabli na finalnom mjerenju – Pirsonov obrazac

Test	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Opažanje		-0,06	-0,06	0,08	-0,17	0,05	-0,02	0,14
2. Osjećanja	-0,10		-0,44	-0,15	0,32*	-0,15	-0,16	0,14
3. Potrebe	-0,41**	0,31		0,37	-0,35**	0,19	0,14	0,01
4. Zahtjevi	-0,06	0,66**	0,30*		0,04	0,17	-0,06	0,10
5. Prepoznavanje verbalnog nasilja	0,07	0,69**	0,05	0,40**		-0,25*	0,05	0,09
6. Odgovori na nasilnost	0,20	0,44**	-0,09	0,04	0,36**		-0,35**	0,23
7. Prepoznavanje emocija	0,26*	0,18	-0,23	0,13	0,20	0,10		-0,17
8. Kako riješiti konflikt	-0,09	0,21	0,10	0,25*	0,17	0,05	-0,14	
9. Stilovi razrješavanja konflikta	0,03	0,68**	-0,19	0,37**	0,75**	0,51**	0,20	0,20

Napomena: ** = Značajno na nivou 0,01; * = Značajno na nivou 0,05; Podaci ispod osjenčenih polja se odnose na E-grupu, a podaci iznad na K-grupu.

Za E-grupu dobili smo samo jednu značajnu korelaciju. Učenici E-grupe su uspjeli da nauče kako odvojiti atribuciju od egzaktnog iskazivanja potreba ($r = 0,26$; red 2, kolona 8, Tabela 12), za razliku od učenika K-grupe gdje nismo našli značajnu korelaciju ($r = -0,02$;

red 2, kolona 8, Tabela 12). Zanimljivo je da je korelacija između prepoznavanja emocija i odgovora na nasilnost negativna ($r = -0,35$; red 7, kolona 8, Tabela 12). Zašto se to desilo trebalo bi utvrditi novim istraživanjem. Na kraju je ostalo da izračunamo korelacije među svim varijablama nakon šest mjeseci. Nadali smo se da se sa emocijama neće ponoviti ono što smo ovim eksperimentom otkrili ukrštajući druge varijable. Ipak smo izračunali te korelacije (Tabela 13). Ni jedna korelacija između prepoznavanja emocija i drugih varijabli nije značajna. Ipak, utješno je da odvajanje činjeničnog iskazivanja potreba od atribucije nije potpuno „isparilo“ ($r = 0,22$; red 8, kolona 2, Tabela 13). Međutim, kod K-grupe ova korelacija je značajno pozitivna ($r = 0,27$; red 2, kolona 8, Tabela 13). Ovo je fenomen koji zahtijeva posebno istraživanje.

Tabela 13

Bivarijantna korelacija svih varijabli na retestu – Pirsonov obrazac

Test	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Opažanje		0,12	-0,18	0,33	-0,17	0,10	0,27*	0,25*
2. Osjećanja	0,15		0,19	0,08	-0,06	0,16	-0,05	0,21
3. Potrebe	-0,06	0,20		-0,07	-0,07	-0,03	0,06	0,10
4. Zahtjevi	0,34**	0,10	-0,15		-0,08	-0,15	0,05	-0,14
5. Prepoznavanje verbalnog nasilja	-0,22	-0,08	0,17	-0,07		0,17	0,06	-0,13
6. Odgovori na nasilnost	0,13	0,17	0,14	0,12	0,13		0,06	0,29*
7. Prepoznavanje emocija	0,22	-0,07	-0,06	0,02	0,08	0,02		0,26*
8. Kako riješiti konflikt	0,28*	0,22	-0,01	-0,12	-0,17	0,28*	0,24*	
9. Stilovi razrješavanja konflikta	0,06	0,16	0,07	-0,16	0,04	0,09	-0,02	-0,05

Napomena: ** = Značajno na nivou 0,01; * = Značajno na nivou 0,05; Podaci ispod osjenčenih polja se odnose na E-grupu, a podaci iznad na K-grupu.

Moramo istaći da smo u pogledu prepoznavanja emocija postigli šarolike rezultate, ali su zato rezultati u pogledu upravljanja emocijama mnogo bolji. Pokazalo se da je E-grupa značajno napredovala od inicijalnog do finalnog mjerenja ($t = 10,16$; značajno na nivou 0,001; Tabela 2), da je razlika u pogledu menadžmenta osjećanja na inicijalnom mjerenju između E i K-grupe bila neznačajna ($t = -0,80$; $p = 0,427$; Tabela 2), a da je tokom eksperimenta E grupa ($t = -10,20$; $p = 0,001$; Tabela 3) bila značajno bolja od K-grupe ($t = -3,02$; $p = 0,004$; Tabela 4). Ovi rezultati pokazuju da je moguće mijenjati emocije adolescenata, a u jednom ranijem radu autori su pokazali da je emocije moguće progresivno mijenjati i na predškolskom uzrastu (Šindić i Suzić, 2010).

Ovdje je bilo korisno pogledati podatke o prepoznavanju verbalne nasilnosti. Pokazalo se da ni jedna varijabla mjerena u ovom istraživanju na početku eksperimenta (inicijalno testiranje) nije značajno korelirala sa *prepoznavanjem verbalnog nasilja* (Tabela 11). Tokom eksperimenta to se promijenilo. *Prepoznavanje verbalnog nasilja* značajno je koreliralo sa varia-

blom *osjećanja* ($r = 0,69$; značajno na nivou 0,001; Tabela 12) i sa varijablom *potrebe* ($r = 0,40$; značajno na nivou 0,001; Tabela 12). Promjene na ovom planu u K-grupi možemo pripisati situacionim momentima ili okolnostima, ali bi svakako to bilo dobro provjeriti posebnim istraživanjem.

Menadžment emocija je jedna od emocionalnih kompetencija (Suzić, 2005), ali to nije najviši stepen emocionalnosti. Da bismo uspješno baratali vlastitim emocijama, preporučujemo trostepeni model SOR (*stani, odbaci, reaguj*). Ovaj model se zasniva na narodnoj mudrosti da treba pustiti stvar da prenoći, pa onda odlučiti. Prvi korak *stani* je ujedno i najteži. Često smo u situaciji da emocije stignu naglo kao tajkun, kao talas. Kada emocije snažno naviru, treba ih zaustaviti i pozvati razum u pomoć. To je mnogo lakše reći nego učiniti, ali djecu možemo obučavati kako da zaustave snažne emocije ili afekte. Drugi korak *odbaci*, takođe nije lak. Potrebno je odbaciti intenzivne emocije i opustiti se. To ni u kom slučaju nije lako. Ovaj korak je sličan prvom, ali podrazumijeva sporiju reakciju, podrazumijeva da razmislimo jasno i konkretno. U ovom slučaju pozivamo razum u pomoć. Narod kaže „Dan je pametniji od noći“, a to znači da treba sačekati i pozvati razum (*dan*) u pomoć. Treći korak *reaguj* je najlakši, ali ga treba ostvariti samoopservacijom o vlastitim emocijama koje smo imali u prvom dodiru sa problemom. Treba razmisliti koji je bio izvor tih emocija i kako ga tretirati. Sada slijedi sagledavanje vlastitih interesa i ciljeva u vezi sa tim problemom i donošenje odluke. Ako ostvarimo sva tri koraka u menadžmentu emocija sami sebe ćemo više cijeniti, a to vrijedi i za ljude oko nas.

Dakle, prepoznavanje emocija je prvi i nezaobilazni aspekt emocionalne inteligencije. Djecu nije teško naučiti da prepoznaju emocije, ali naše škole se, nažalost, time ne bave. U eksperimentalnom programu smo putem radionica uvodili učenike u prepoznavanje emocija putem igranja uloga. Pokazalo se da im je mnogo lakše prepoznati emocije kada se odigraju ili odglume, nego grafički, na papiru, kako je to dato u našem testu. Za testiranje emocionalnosti bilo bi dobro kombinovati samoizvještavanje, situacione zadatke i mjeriti reakcije ispitanika. Hipoteza je potvrđena samo polovično: u pogledu opažanja ($r = -0,06$). U pogledu iskazivanja potreba ($r = 0,31$), u pogledu prepoznavanja emocija ($r = 0,18$) i u pogledu rješavanja konflikata ($r = 0,21$), nije nađena značajna veza između osjećanja i navedenih varijabli. Ipak, u pogledu iskazivanja zahtjeva ($r = 0,66$), u pogledu odgovora na nasilnost ($r = 0,44$) u prepoznavanju verbalnog nasilja ($r = 0,69$) i u pogledu stilova rješavanja konflikata ($r = 0,68$) nađeni su značajni korelacioni odnosi ($p = 0,01$; Tabela 12). Dakle, hipoteza je polovično dokazana, (četiri prethodno navedene korelacije su značajne na

nivou 0,01) ali i ostale korelacije ukazuju da bi duže trajanje primjene programa prevencije nasilja nad i među učenicima dalo značajne rezultate.

Kako riješiti konflikt

Peta pothipoteza glasi: Postoje razlike između E-grupe i K-grupe učenika u pogledu načina rješavanja konflikata u finalnom mjerenju i retestiranju.

Konflikti mogu biti intrapersonalni i interpersonalni (Suzić, 2005). Intrapersonalni konflikti su češći na mlađem uzrastu djeteta nego u fazi adolescencije. Ovaj konflikt susrećemo kod psihijatrijskih slučajeva. Osoba zamišlja da je Napoleon ili Marija Terezija, i moramo joj se obratiti kao osobi sa kojom se identifikovala da bismo ušli u njen personalni prostor, da bisno prošli psihološko polje koje ona gradi oko sebe kao zaštitu. To vrijedi i za neke učenike. Ako učenik zamišlja da je Pele ili Morinjo, komunikaciju s njim moramo započeti u tom prostoru.

Unutrašnji konflikti mogu biti zamagljeni i manje izraženi. Jedna klasifikacija o tome rječito govori: (1) konflikt konzistencije i samoodricanja, (2) konflikt jednoobraznosti i svestranosti, (3) konflikt salijentnosti i bogatstva percepcije, (4) konflikt sučeljenih emocija i (5) konflikt izraženih i potisnutih emocija (Suzić, 2005, str. 315). Razne teorije ličnosti i potreba mogu poslužiti za izvođenje klasifikacije konflikta. Tako, recimo, iz Marijeve teorije potreba možemo izvesti: iz potrebe za postignućem konflikt uspjeh – neuspjeh, iz potrebe za pripadanjem i ljubavlju konflikt prihvaćenosti i odbačenosti, iz potrebe za moći možemo izvesti konflikt biti uticajan – biti beznačajan (Šire: Suzić, 2005, str. 315).

Nas su ovdje više interesovali interpersonalni konflikti i načini kako ih riješiti. Učenicima smo ponudili model od sedam koraka za rješavanje konflikta (Vidi Prilog). Igranjem uloga oni su usvajali ovih sedam koraka za razrješavanje konflikta. Na kraju smo testirali da li su usvojili korake i da li ih mogu primijeniti u različitim situacijama.

Tabela 14

Kako razriješiti konflikt – razlika između mjerenja

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
E-grupa	0,05	0,07	0,17	0,07	-8,99	0,000	0,39	0,18	-14,05	0,000	-8,01	0,000
K-grupa	0,07	0,20	0,20	0,13	-6,79	0,000	0,40	0,18	-11,05	0,000	-5,96	0,000

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable

Na planu razrješavanja konflikta dobili smo neočekivan nalaz. Retest je u obje grupe pokazao značajne pomake (Za E-grupu $t = -8,01$; značajno na nivou 0,001; Tabela 14), a za K-grupu ($t = -5,96$; značajno na nivou 0,001; Tabela 14). Ovo je bio neočekivan nalaz i nismo znali čemu ga pripisati. Moguće je da je u pitanju dob ispitanika, odnosno da je vrijeme učinilo svoje. Ovdje bi najbolje bilo uraditi jedno seriozno longitudinalno istraživanje. Pošto nam to mogućnosti ne dozvoljavaju, primijenili smo analizu varijanse (ANOVA) da provjerimo razliku među mjerenjima (Tabela 15).

Tabela 15
Razlika na mjerenjima svih varijabli (ANOVA)

Varijabla	Inicijalno mjerenje		Finalno mjerenje		Retest	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Opazanje	2,45	0,091	0,19	0,826	0,20	0,816
Osjećanja	4,86	0,010	1,53	0,823	14,02	0,000
Potrebe	0,61	0,544	3,18	0,046	2,37	0,099
Zahtjevi	0,86	0,426	0,13	0,881	0,51	0,604
Prepoznavanje verbalnog nasilja	0,38	0,688	0,35	0,709	0,95	0,391
Odgovori na nasilnost	0,34	0,710	2,38	0,098	2,89	0,060
Prepoznavanje emocija	0,13	0,877	0,13	0,877	0,01	0,990
Kako riješiti konflikt	0,91	0,406	1,65	0,197	3,88	0,024
Stilovi razrješavanja konflikta	1,79	0,172	8,89	0,000	1,41	0,250

Analiza varijanse je pokazala da su ostvarene značajne promjene u pogledu osjećanja, odnosno u pogledu menadžmenta emocijama. S obzirom na ostale podatke date u prethodnim izračunavanjima, ove promjene možemo pripisati eksperimentalnom programu. Međutim, značajne promjene smo registrovali i na varijabli *Kako riješiti konflikt* ($t = 3,88$; značajno na nivou 0,05 (Tabela 15; predzadnji red; kolone 6 i 7).

Pregledali smo aritmetičke sredine i konstatovali da su sedamnaestogodišnjaci na ovom testu imali najviši skor (15 godina – $M = 0,34$; 16 godina – $M = 0,40$ i 17 godina – $M = 0,47$). Ovdje vidimo da razliku možemo pripisati uzrastu, ali pošto se ovdje ne radi o longitudinalnom istraživanju, ovaj nalaz treba uzeti sa određenim oprezom.

Tabele 14 i 15 pokazuju da nije bilo značajnih postignuća u pogledu obuke učenika za rješavanje konflikta, što dokazuje da šesta hipoteza nije dokazana.

Stilovi rješavanja konflikta

Šesta pothipoteza glasi: Pretpostavljamo da postoje razlike između E-grupe i K-grupe učenika u pogledu usvojenosti stilova rješavanja konflikata u finalnom mjerenju i retestiranju.

Svaki čovjek ima neku preferenciju ili stil u rješavanju konflikta. Brillhart, Galanesova i Adamsova navode pet stilova za razrješavanje konflikta u grupama: (1) dominacija, (2) izbjegavanje, (3) hedonistička akomodacija, (4) koncenzus i (5) kolaboracija (Brillhart, Galanes, & Adams, 2001). Nas je u ovom istraživanju zanimalo prvenstveno to, kako učenici razrješavaju konflikte međusobno, odnosno u grupama. Test kojim smo mjerili ove stilove koncipiran je tako da svaki stil možemo prepoznati, kao preferenciju bilo kog učenika (Vidi Prilog).

Dva su pitanja ovdje ključna: (1) da li je eksperimentalni program uticao na stilove učenika za razrješavanje konflikta u grupi i (2) da li u stilovima rješavanja konflikta postoji razlika između inicijalnog i finalnog mjerenja te retesta, na kraju (Tabela 16)?

Tabela 16
Stilovi razrješavanja konflikta – razlika između mjerenja

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
E-grupa	0,46	0,18	0,73	0,23	-7,18	0,000	0,62	0,16	-4,87	0,000	2,97	0,005
K-grupa	0,46	0,15	0,90	0,31	-8,94	0,000	0,61	0,16	-4,19	0,000	3,64	0,001

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable

Pokazalo se da su promjene u stilovima razrješavanja konflikta ostvarene u obje grupe, u kontrolnoj grupi su ove promjene čak i veće. Razlike između inicijalnog mjerenja i retesta išle su u korist retesta (Tabela 16; redovi 3 i 4, kolone 10 i 11). Ipak, finalno mjerenje je dalo viši skor nego retest, što dokazuju kolone 12 i 13 u Tabeli 16. Ovi podaci nedvosmisleno pokazuju da su promjene u stilovima nastale pod uticajem eksperimentalnog programa. Međutim, promjene su ostvarene i u K-grupi, a to je zato što grupe nisu bile dovoljno razdvojene. Isti profesori su predavali i u E i K-grupama. Dakle, ni ova sedma hipoteza nije dokazana, iako pomaci tokom primjene eksperimentalnog programa ukazuju da bi dugotrajnijim radom bilo moguće očekivati usvajanje poželjnih stilova za rješavanje konflikata.

Poseban značaj ovom eksperimentu daje činjenica da smo dokazali da se promjene mogu ostvariti i u stilovima razrješavanja konflikta. To je razumljivo ako imamo u vidu

definiciju da je rješavanje konflikta ono čemu osoba najčešće preferiše (Kilman & Thomas, 1977). Promjene u preferencijama učenika za rješavanje konflikta nastale su pod uticajem radioničkog rada, ali moguće je da su te promjene nastale pod uticajem nastavnika, jer se u finalnom mjerenju nije pokazala značajna razlika među grupama ($t = -0,60$; $p = 0,549$). Ni jedan od pet stilova razrješavanja konflikta nije unaprijed dat, nije optimalan (Brilhart, Galanes, & Adams, 2001), ali je poželjno pedagoško djelovanje usmjeriti na kolaboraciju učenika.

Nisu svi konflikti negativni. Neki od njih imaju i svoje prednosti: (1) bolje razumjevanje, (2) jačanje kohezije među ljudima i (3) minimiziranje destruktivnih ishoda (Brilhart, Galanes, & Adams, 2001, str. 318). Dakle, mnogo je važnije naučiti rješavati konflikte, nego ih izbjegavati. Ipak, potrebno je da znamo kako preduprediti neke konflikte. Na primjer, trebalo bi da biramo riječi, netreba uvijek kritikovati, treba iznositi činjenice, treba koristiti integrativni pristup i tako dalje. Ove preporuke možemo naći kod Džona Brilharta i saradnika (Brilhart, Galanes, & Adams, 2001). Oni daju deset procedura koje možemo koristiti, ako pregovori ne uspiju i ako ne uspijemo riješiti konflikt. U našem istraživanju smo se bazirali na negativne aspekte konflikta, a njihove preporuke ostaju za dalje istraživanja.

Drugo pitanje u vezi sa konfliktima je da li u stilovima postoji generacijska razlika? Odgovor na ovo pitanje ne može dati ovo istraživanje, jer nije proveden longitudinalni eksperiment, ali možemo dobiti značajne indicije za dalje istraživanje. Statistički (metodološki) smo poredili učenike od petnaest, šesnaest i sedamnaest godina (Tabela 17). Najpogodniji postupak za ovo poređenje je bila analiza varijanse (ANOVA). Podatke prikazujemo u Tabeli 17.

Tabela 17

Stilovi razrješavanja konflikta – razlika među generacijama učenika

Varijabla	Inicijalno mjerenje		Finalno mjerenje		Retest	
	F	p	F	p	F	p
Opažanje	2,45	0,091	0,19	0,826	0,20	0,816
Osjećanja	4,86	0,010	1,53	0,223	14,02	0,000
Potrebe	0,61	0,544	3,18	0,046	2,37	0,099
Zahtjevi	0,86	0,426	0,13	0,881	0,51	0,604
Prepoznavanje verbalnog nasilja	0,38	0,688	0,35	0,709	0,95	0,391
Odgovori na nasilnost	0,34	0,710	2,38	0,098	2,89	0,060
Prepoznavanje emocija	0,13	0,877	0,13	0,877	0,01	0,990
Kako riješiti konflikt	0,91	0,406	1,65	0,197	3,88	0,024
Stilovi razrješavanja konflikta	1,79	0,172	8,89	0,000	1,41	0,250

Napomena: F = Fišerov koeficijent

Na inicijalnom mjerenju nije postojala razlika među generacijama u stilovima razrješavanja konflikta ($F = 1,79$; $p = 0,172$; posljednji red, Kolone 2 i 3; Tabela 17). Kako vidimo,

Fišerov koeficijent nije pokazao značajnu razliku, ali ta razlika se pokazala na finalnom merenju ($F = 8,89$; $p = 0,000$; posljednji red, Kolone 4 i 5; Tabela 17). Ovo pokazuje da je eksperiment doveo do određenih pomaka, ali ti rezultati su „isparili“ nakon šest mjeseci ($F = 1,41$; $p = 0,250$; posljednji red, Kolone 6 i 7; Tabela 17). To je pokazalo dvije stvari. Prvo, da okruženje ne podržava pozitivne stilove za razrješavanje konflikta. Drugo, da je eksperiment kratko trajao. Za ovakve promjene potreban je dugotrajan tretman ispitanika, longitudinalni eksperiment. U našem eksperimentu hipoteza da će učenici E-grupe usvojiti poželjne stilove razrješavanja konflikta nije potvrđena, jer su učenici K-grupe na tom planu napredovali više nego učenici E-grupe.

Putem radionica učenike smo pokušali usmjeriti na strategiju pobjeda–pobjeda, za razliku od strategije pobjeda–poraz, što je izvanredno opisala Vendi Grant u svome radu (Grant, 1997). Na prvi pogled to se činilo jednostavnim, ali učenike je jako teško bilo uvjeriti da je njihova pobjeda, ako nastave saradnju sa osobom sa kojom su stupili u konflikt. Ovo zaista podrazumijeva dugotrajan zahvat, ali i promjenu socijalne sredine koja ne podržava tezu „ko tebe kamenom, ti njega pogačom“.

Rezime

U daljem tekstu navešćemo postavljene hipoteze i njihovu potvrđenost.

1. Pretpostavljamo da postoje statistički značajne razlike u pogledu prepoznavanja nasilja između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju. Hipoteza je potvrđena, ali nakon retestiranja efekti su se znatno smanjili.
2. Pretpostavljamo da postoje statistički značajne razlike u pogledu prepoznavanja različitih oblika (opažanje, osjećanja, potrebe, zahtjevi) verbalnog nasilja, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju. Hipoteza je potvrđena, ali nakon retestiranja efekti su se znatno smanjili.
3. Postoje statistički značajne razlike u pogledu reagovanja na verbalno nasilje između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju. Hipoteza je potvrđena, ali nakon retestiranja efekti su se znatno smanjili.
4. Postoje statistički značajne razlike u pogledu emocija iskazanih u odnosu na verbalno nasilje, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju. Hipoteza je potvrđena, ali nakon retestiranja efekti su se znatno smanjili.

5. Postoje statistički značajne razlike u pogledu načina rješavanja konflikata, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju. Hipoteza nije potvrđena, i nakon retestiranja efekti su se znatno smanjili ili potpuno nestali.
6. Moguće je da postoje statistički značajne razlike u pogledu usvojenosti stilova rješavanja konflikata, između E-grupe i K-grupe učenika u finalnom mjerenju i retestiranju. Hipoteza nije potvrđena, i nakon retestiranja efekti su se znatno smanjili ili potpuno nestali.

Rezimirajući nalaze u dokazivanju šest pohipoteza možemo konstatovati da je glavna hipoteza dokazana. Dakle, četiri pohipoteze su potvrđene, a peta i šesta pohipoteza nisu potvrđene. Ovim istraživanjem došlo se do zaključka da su se efekti eksperimentalnog programa smanjili ili gotovo nestali nakon šest mjeseci. Zašto? Pretpostavke za kratkoročne efekte eksperimentalnog programa mogu biti između ostalog u tome što sistem školovanja, okruženje, pa čak i porodica umjesto nenasilne primjenjuju nasilnu komunikaciju.

Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima je znatno uticao na smanjenje nekih oblika verbalnog nasilja, ali ovaj učinak nije izdržao vremensku provjeru. Pokazalo se da se učinci ovog programa poslije šest mjeseci znatno smanjuju ili da potpuno nestaju. Ovo znači da svoje programe za prevenciju verbalnog nasilje nad i među učenicima škole moraju koncipirati za permanentnu realizaciju. Naše istraživanje ukazuje da E-program o prevenciji verbalnog nasilja nema dugovremeni uticaj.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U svim vremenima i svim prostorima su prisutne pojave nasilja. Razvoj civilizacije i dostizanje egzistencijalnog blagostanja nije uticao na iskorenjivanje nasilja u društvu. Naprotiv, njegovi oblici manifestuju se na najsurovije načine ne samo u ratnim uslovima, nego i u periodima mira. Nasilje predstavlja nepoželjnu upotrebu sile kojom se nanosi šteta drugima, sebi i sredini. Ono ugrožava zdravlje i pravilan razvoj nedužnog djeteta kao i ostalih nad kojima se vrši. Ostavlja duboke psihološke traume.

Škola je, pored roditelja, lokalne zajednice, vjerskih institucija i ostalih društvenih faktora, zainteresovana da nasilja ne bude, stoga preduzima brojne aktivnosti i čitavim svojim radom i aktivnostima daje doprinos suzbijanju nasilja. Nasilje u školi je nasilje do kojeg dolazi u školskom kontekstu među učenicima, zaposlenima u školi, učeničkim roditeljima. To može da bude, osim nasilja među učenicima i nasilje odraslih prema učenicima, nasilje učenika prema nastavnicima i drugim zaposlenima. Osim dešavanja u samoj školskoj zgradi pojam se proširuje i na put (relaciju) od kuće do škole, ili na ulicu.

Važnu ulogu u prevenciji nasilja kao globalnog fenomena ima najpre društvena zajednica, a zatim škola i nastavnici. Relevantno je sve uzeti u obzir jer ne možemo posmatrati odvojeno faktore. Najpre je važno da društvena zajednica posveti naročitu pažnju položaju nastavnika u društvu, jer će na taj način nastavnik koji ima autoritet u društvu, te riješen egzistencijalnih problema biti motivisan i spreman da se uhvati u koštac sa problemom kao što je vršnjačko nasilje.

Nastavnik može biti uspješan u prevenciji vršnjačkog nasilja samo ukoliko izgradi adekvatan odnos sa učenicima i pokaže zainteresovanost i spremnost da pomogne. Također, od izuzetne važnosti je da nastavnici i obrazovno – vaspitne ustanove, generalno, preventivne i interventne mjere primenjuju istovremeno, kako na nivou cijele ustanove, odeljenja, vršnjačke grupe, tako i na individualnom nivou.

Ne smijemo zanemariti obučenost i kompetentnost nastavnika. Oni moraju znati da prepoznaju situacije koje nose povećani rizik i da adekvatno odreaguju kroz saradnju sa svim učenicima, kroz zadobijanje povjerenja roditelja, a u izvjesnim složenijim slučajevima i uključivanjem eksternih subjekata iz lokalne zajednice.

Ovo istraživanje smo posvetili verbalnom nasilju, kao često indirektnoj formi nasilja. Predmet ovog istraživanja je prevencija verbalnog nasilja nad i među učenicima u srednjim školama. *Cilj ovog istraživanja* je eksperimentalno ispitivanje uticaja preventivnog programa na prevenciju verbalnog nasilja nad i među učenicima. Iz predmeta i cilja se vidi da se u ovom istraživanju radi o kompleksnom fenomenu, te da ga je teško sveobuhvatno analizirati. Odlučili smo da ovaj fenomen zahvatimo što cjelovitije. Kako je vrijeme odmicalo, morali smo se pomiriti s činjenicom da ovaj fenomen ne možemo zahvatiti sveobuhvatno, da moramo napustiti velike ambicije u istraživanju verbalnog nasilja. Pored toga, proučavanjem literature došli smo do zaključka da verbalno nasilje nije u dovoljnoj mjeri istraženo.

Nedostatak radova posvećenih u vezi tzv. „bezbjedne škole“ i verbalnog nasilja opredijelio nas je da našu temu disertacije (Prevencija nasilja nad i među učenicima) proučimo što sistematičnije. Koristili smo oko 166 referenci. Nismo naišli na radove koji su bili u direktnoj vezi sa verbalnim nasiljem. Zbog toga smo odlučili da ovu problematiku studioznije istražimo.

Poredili smo sposobnost učenika da prepoznaju verbalno nasilje sa četiri Rozenbergove forme nasilne i nenasilne komunikacije: opažanje, osjećanja, potrebe i zahtjevi (2002), te ustanovili da u tom prostoru postoje velike mogućnosti za obuku učenika. Naš eksperiment je dao solidne rezultate (Tabela 2; kolone 6 i 7). Ovo je bilo zaista ohrabrujuće, ali na retestu, nakon šest mjeseci, pokazalo se da su ti poželjni pomoci netragom nestali. Tada smo se uvjerali da prevencija verbalnog nasilja nije nimalo lak posao, već permanentan i dugotrajan proces uz maksimalno angažovanje svih učesnika vaspitno–obrazovnog procesa u školi.

Nakon inicijalnog testiranja izdvojili smo 99 učenika koji će biti u eksperimentalnom programu. Iz četiri srednje škole u Travniku uzeli smo po jedno odjeljenje da testiramo. Zatim smo nakon inicijalnog testiranja, formirali dvije ujednačene grupe (po dva odjeljenja). Kriterijum ujednačavanja bilo je postignuće odjeljenja. U eksperimentalnoj grupi smo realizovali radionice koje su imale za cilj prevenciju verbalnog nasilja. Poslije realizacije programa proveli smo retest, istim instrumentarijem (pet instrumenata). Nakon toga uslijedila je obrada podataka i interpretacija rezultata.

Dakle, ovim istraživanjem smo dobili značajne spoznaje o prevenciji verbalnog nasilja nad i među učenicima. Jedno od svojstava dobrog istraživanja je otvaranje novih tema za istraživanje, novih pitanja koja u nauci nisu odgovorena. Pored značajnih nalaza o verbalnom nasilju, ovdje smo otvorili i nekoliko neistraženih pitanja: (1) kako odgovoriti na nasilje,

(2) kako prepoznati emocije, (3) kako riješiti konflikt i (4) možemo li obučiti učenike da ovladaju stilovima rješavanja konflikta.

Ključna vrijednost ovog rada je u tome što istražuje verbalno nasilje, čemu savremena literatura nije bila dovoljno posvećena. U našem radu smo verbalno nasilje proučavali iz novog ugla, a još važnije je da se otvara niz pitanja o ovom fenomenu koja su ostala neistražena. Takva pitanja su: kako odgovoriti na nasilje, kako prepoznati emocije, kako riješiti konflikt i možemo li obučiti učenike da ovladaju stilovima rješavanja konflikta. Ovo će, nadamo se, podstaći mlade istraživače da prouče i eksperimentalno ukrste niz varijabli koje su ostale nezahvaćene ovim radom. Npr. porodična atmosfera, broj djece u porodici, uspjeh učenika u školi i tako dalje.

Pedagoška vrijednost rada je i u tome, što sada škole mogu primijeniti *Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima* koji je eksperimentalno provjeren i koji donosi nove načine rada sa učenicima. Naravno, ovaj program će imati svoju aplikacionu specifičnost. Konkretno, biće potrebno uzeti u obzir varijable vezane za konkretne učenike, za konkretnu sredinu, za uspjeh u školi i slično.

I na kraju, treba napomenuti da bi prevencija vršnjačkog nasilja, a samim tim i verbalnog nasilja nad i među učenicima bila uspješna na nivou cjelokupnog vaspitno-obrazovnog sistema, potrebno je da mjere prevencije budu systemske. Čak i pod uslovom da su škola i nastavnici maksimalno posvećeni obavljanju svoje vaspitne uloge, bez jasne strategije društvene zajednice po pitanju ovog problema, njihove mjere neće biti u potpunosti djelotvorne.

LITERATURA

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C. d'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto: Harcourt Brace.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behaviour checklist*. Burlington: University of Vermont.
- Ajanović, Dž. (1995). *Odgojna funkcija srednje škole*. Tešanj: Planjax.
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Garden City, NY: Doubleday.
- Allport, G. W. (1991). *Sklop i razvoj ličnosti*. Bugojno: Katarina.
- Aluja-Fabregat, A., & Torrubia-Beltri, R. (1998). Viewing of mass media violence. perception of violence, personality and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 25(5), 973–989.
- Babić, G. (1979). *Racionalizacija vaspitno obrazovnog rada*. Sarajevo: IGRKO „Svjetlost“.
- Bagley, C., & Prichard, C. (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: An experimental study of school social work with Cost-Benefit analysis. *Child and Family Social Work*, 3(4), 219–226.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banjanin-Đuričić, N. (1998). *Udarac po duši-sociološka studija zlostavljanja dece u porodici*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Perspectives in social psychology. Human aggression* (2nd ed.). Washington, DC: Plenum Press.
- Bartol, C. R. (1995). *Criminal Behavior: A psychological approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

- Bilić, V. i Karlović, A. (2004). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Bilić, V. i Zloković, J. (2004). *Fenomen maltretiranja djece – Prepoznavanje i oblici pomoći obitelji i škole*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Bin, A. L. (2004). *Učionica bez nasilništva: Preko 100 saveta i postupaka koje mogu primeniti roditelji i nastavnici u osnovnim školama*. Beograd: Kreativni centar.
- Bjorkqvist, 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 & Falmer.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73–87.
- Brajša, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brilhart, J. K., Galanes, G. J. Adams, K. (2001). *Effective group discussion* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Brogaard, B. (2016). The most effective way to put and end verbal abuse. *Psychology Today*. Očitano: 12. 06. 2020. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-mysteries-of-love/201612/the-most-effective-way-put-end-verbal-abuse>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryan, J. H., & Walbek, N. H. (1970). Preaching and practicing generosity: Children's actions and reactions. *Child Development*, 41(2), 329–353.
- Bryan, J. H., & Walbek, N. H. (1970). Preaching and practicing generosity: Children's actions and reactions. *Child Development*, 41(2), 329–353.
- Bubić, S. i Traljić, N. (2007). *Roditeljsko i starateljsko pravo*. Sarajevo: Pravni fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Buljan-Flander, G., Durman-Marijanović, D. i Ćorić-Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja: Časopis za opća društvena pitanja*, 16(1-2), 87-88.

- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the american public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, 56(6-7), 477–489.
- Charach, A., Pepler, D. & Ziegler, S. (1995). Bullying at school – A Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *Education Canada*, 35(1), 12–18.
- Condry, J. C., & Ross, D. F. (1985). Sex and aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children. *Child Development*, 56(1), 225–233.
- Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Ed.). *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey* (WHO Policy Series: Health policy for Children and Adolescents Issue 4). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Currie, G., & Tempest, S. (2008). Moving towards reflexive use of teaching cases within the MBA. *International Journal of Management Education* 7(1), 41–50.
- Dennison, E. (2019). *10 qualities of a good teacher*. Manchester: Southern New Hampshire University.
- Dobrić, M i Crvak, I. (2022). *Nasilje u školi*. Očitano: 18.04.2022. http://www.smb.hr/libraries/0000/6066/Nasilje_u_%C5%A1koli_analiza_3.pdf
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51(1), 162–170.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. *Child Development*, 53(3), 620–635.
- Dodge, K., Price, J., Bachorowski, J., & Newman, J. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescenst. *Journal of abnormal and social psychology*, 99(4), 385–392.
- Đorđević, B. (2009). *Ciljevi i zadaci vaspitanja i obrazovanja, globalizacije i evropske integracije*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvu nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đurić, S. i Popović-Ćitić, B. (2007). *Bezbedna škola*. Beograd. Fakultet bazbednosti.

- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elklit, A. (1991). Univerzitetaska nastava kao propovedni ritual – Terenska studija. U knjizi: Uredio Č. Nedeljković: *Putevi obrazovanja: Strana iskustva*, str. 189–202. Beograd: Saša Nedeljković
- Essau, C. A. & Conrard, J. (2004). *Nasilnost kod djece i mladih*. Zagreb: Naklada Slap.
- Fočo, S. (2003). *Sociologija odgoja i obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
- Forward, S. & Buck, C. (2005). *Toxic parents: Overcoming their hurtful legacy and reclaiming your life*. New York: Bantam.
- Frey, W. & Huff, C. (2005). Moral pedagogy and practical ethics. *Science and Engineering Ethics*, 11(3), 389–408.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Glasser, W. (1993). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Glick, B., & Goldstein, A. P. (1987). Aggression replacement training. *Journal of Counseling & Development*, 65(7), 356–362.
- Goldstein, R. J. (1992). The limitations of using quantitative data in studying human rights abuses. In T. B. Jabine & R. P. Claude (Eds.). *Human Rights and Statistics: Getting the Record Straight* (pp. 35–61). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gordon, S. (2022). Signs of verbal abuse. Očitano: 08.03.2022. <http://www.Verywellmind.com/how-to-recognize-verbal-abuse-bullyng?>
- Grandić, R. (2004). *Porodična pedagogija* (2.izd.). Novi Sad: Izdanje autora.
- Grant, W. (1997). *Resolving conflicts: How to turn conflict into co-operation?* Rockport, MA: Element Books.
- Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.

- Greenspan, S. I., & Benderly, B. L. (1997). *Growth of the mind*. Reading, MA: Perseus Books.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3–15.
- Gummelt, G., & Cheung, M. (2019). Analysing children's perception of violence through their writing. *Journal of Child and Adolescent Trauma, 12*(1), 1–10.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444–454.
- Gunenc, C., O'Shea, L. E., & Dickens, G. L. (2015). Prevalence and predictors of verbal aggression in a secure mental health service: Use of the HCR-20. *International Journal of Health Nursing Medicine, 24*(4), 314–323.
- Gutwin, C., Stark, G. & Greenberg, S. (1995). Support for workspace awareness in educational groupware. In: *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL'95)*. Bloomington, Indiana: ACM Press.
- Heenting, H. (1997). *Humana škola: škola mišljenja na nov način – vještina praktičnog uma*. Zagreb: Educa.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*(6), 1032–1039.
- Hopić, D. (2008). Nasilje među djecom. *Didaktički putokazi, 14*(46), 7–16.
- Horison foundation (2020). *Emotional support: Human etiquette*. Očitano: 01.06.2020. <https://supporthuman.org/about/>.
- Huseinshapić, E. (2008). Međunarodnopravni okvir zaštite djece od nasilja, sa posebnim osvrtom na konvenciju o pravima djeteta. Zbornik radova sa skupa *Nasilje nad djecom i među djecom*, str. 569 –574. Sarajevo: UNICEF BiH.
- Jelača, N. (2002). Trebaju li zlostavljana djeca kontakt s roditeljem zlostavljačem? *Ljetopis socijalnog rada, 9*(2), 303–312.
- Kaliopuska, M. (1995). Učenje poštovanju života, empatiji i samokontroli. U zborniku: *Moralnost i društvena kriza*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Karakurt, G., and Silver, K. E. (2013). Emotional abuse in intimate relationships: The role of gender and age. *Violence and Victims*, 28(5), 804-821.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165–180.
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. (1977). Developing a forced choice measure of conflict–Handling behavior: The MODE instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309–325.
- Klausmeier, H. J., & Goodwin, W. (1975). *Learning and human abilities: Educational psychology*. New York: Harper-Row.
- Knežević-Florić, O. (2007). *Osnovi socijalne pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kohlberg, L. (1973). *Moral development*. McGraw-Hill Films.
- Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo. Jež.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45–52.
- Lay, W. A. (1903). *Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn*. Viesbaden: Wille und Tat.
- Leadbetter, B., Houglund, W., & Woods, T. (2003). Changing context? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer-relational and physical victimization. *Journal of Community Psychology*, 31(4), 397–418.
- Lubienski, S. T., & Lubienski, C. (2006). School sector and academic achievement: A multilevel analysis of NAEP mathematics data. *American Educational Research Journal*, 43(4), 651–698.
- Marantz, M. (1988). Fostering Prosocial Behaviour in the Early Childhood Classroom: Review of the Research. *Journal of Moral Education*, 17(1), 27–39.

- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2010). *Abnormal child psychology*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Matijević, M. (1994). *Humor u nastavi*. Zagreb: Una–MTV.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research.
- Mensini, E., Codecasa, E., Belenni, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 1–14.
- 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), pp. 26–42.
- Meumann, E. (1907). *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Miković, M. (2002). Stradanja žene u opsjednutom Sarajevu u ratom uništenoj Bosni. *Dijalog: Časopis za filozofiju i društvenu teoriju*, 1(2), 156–161.
- Mooij, T. (1998). Pupil-class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 373–385.
- Mrvar, P. (2007). Slovenska iskustva o sprečavanju nasilja u školama. *Napredak*, br. 4, 512–533.
- Mueller, E. E., & Parisi, M. J. (2002). *Ways to minimize bullying*. Master's thesis. Saint Xavier University, Chicago.
- Mušanović, M. i Čandrić, J. (1984). *Verbalno omalovažavanje učenika-manifestacija jezične otuđenosti nastavnika. Problemi obrazovnog područja jezika i umjetnosti i osposobljavanje nastavnika*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

- Naito, T & Gielen, U. (2005). Bullying and ijime in Japanese schools. In *Violence in schools: Cross-national and Cross-cultural perspectives* (pp.169-190). Boston: Allyn & Bacon.
- Newman, D. A. (1999). *The effectiveness of a psychoeducational intervention for classroom teachers aimed at reducing bullying behavior in middle school students*. Doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Northwest Regional Educational Laboratory (1993-1994). School Improvement Research Series: Series VIII.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Okabayashy, H. (1996). Intervention for school bullying. Observing American schools. *Psychologia, Vol. 39*, 163–178.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development, 48*(4), 1301–1313.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Mihalic, S. (1999). The Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention. *Vol. 9. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*.
- Ovčina, M. (2009). Kako pomoći nasilnom djetetu i žrtvi nasilja. Sarajevo, *Prosvjetni list, 64*(957).
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development, 50*(4), 1231–1234.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*(2), 95–110.
- Pepler, D., Smith, P. K. & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807–814.
- Perry, D. G. , Perry, L. C. , & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57(3), 700–711.
- Peters, D. W. (1975). A perception of violence. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 68(3), 189–198.
- Piaget, J. (1960). *The child conception of the world*. Littlefield: Adams and Company.
- Ratković, M. (2002). *Škola – juče, danas, sutra*. Sremski Karlovci: Kairos.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of School Psychology*, 131(5), 615–627.
- Romera, E. M., Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., & Veenstra, R. (2019). Differences in perceived popularity and social preference between bullying roles and classnorms. *Plos One* 14(10). 1–14.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosjećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rumpf, J. (2006). *Vikati, udarati, uništavati: kako postupati s nasilnom djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Shannon, B. (1970). *The cut of his coat: Men, dress, and consumer culture in Britain, 1860–1914*. Athens, OH: Ohio university Press.
- Sheridan, M. J. (1995). A proposed Intergenerational model of substance abuse, family functioning, and abuse/neglect. *Child Abuse & Neglect*, 19(5), 519–530.
- Sickinger, J. A. (1920). *Arbeitsunterricht, einheitsschule, Mannheimer schulsystem im lichte der reichsverfassung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Sindik, J. i Veselinović, Z. (2010). Karakteristike nasilja nad djecom i između djece predškolske dobi. V. Kolesarić (Ur.), Zbornik radova sa skupa *Nasilje nad djecom i među djecom 2008*. (str. 299–318). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Filozofski fakultet.

- Skatkin, M. N., i Kostjatkin, E. G. (1982). Predviđanja o evoluciji škole u SSSR. U zborniku *Perspektive obrazovanja*. Urednik T. Bogavac (str. 85–93). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Скопљак, М. (2015). *Интерактивно учење у наставном процесу*. Лакташи: ГрафоМарк.
- Slatina, M. (2005). Od individue do ličnosti, uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom štampe.
- Smith, P., & Samara, M. (2003). *Evaluation of the DfES anti bullying pack*. London: DfES.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18(4), 236–237.
- Sternberg, R. J. (1988a). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human development*, 31(4). 197–224.
- Sternberg, R. J. (1988b). A three-facet theory of creativity. In R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity* (pp. 125–147). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking Styles: Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71(5). 366–371.
- Sternberg, R. J. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Stevanović, M. (2004). *Škola po mjeri učenika*. Varaždinske Toplice: Znanstvena biblioteka.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 195–210.
- Stojaković, V. (1984). *Zlostavljanje dece*. Beograd: Institut za socijalnu politiku.
- Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Prelom.
- Сузић, Н. (2003). *Васпитни рад у одјељењској заједници*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Сузић, Н. (2004). *Интерактивно учење II*. Бања Лука: Teacher Training Centre.

- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2010a). Kako prepoznati žrtve i nasilnike u vršnjačkom nasilju. U knjizi: N. Suzić D. Branković, M. Ilić, D. Jorgić, B. Mikanović i B. Jevtić. *Vršnjačko nasilje: Priručnik za škole* (str. 127–144). Banja Luka, RS BiH: Filozofski fakultet.
- Сузић, Н. (2010b). Иновативни захвати и положај ученика у настави током двадесетог вијека. У књиози: *Хрестоматија: Иновације и примјена паупер.поинта у настави* (2. ^{изд.}), (стр. 3–29). Бања Лука: XBS.
- Сузић, Н. (2014). Доживљај среће, масиле и злостављање младих. Уредник Д. Бранковић *Насилје и злостављање младих* (11–23). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Suzic, N., & Brankovic, D. (2012). Informal youth violence. In M. Zhu (Ed.). *ICEEM 2012 2nd International Conference on Economic, Education and Management, June 1-2, 2012*. (pp. 19–31). Shanghai, China: Hong Kong Education Society.
- Sylwester, R. (1994). How emotions affect learning? *Education Leadership*, 52(2), 60–65.
- Šarunić, I. (2005). *Što je školsko zlostavljanje (bullying)?*; <http://www.roda.hr/tekstovi.php>.
- Šehović, M. i Tomić, R. (2004). Najozbiljniji oblik ugrožavanja prava djeteta. *Prosvjetni list*, br. 913, 10–11.
- Šikman, M. (2013). Kriminalitet maloljetnika u Republici Srpskoj, sa osvrtom na vršnjačko nasilje, U Zborniku: *Vršnjačko nasilje (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)*, (str. 3-18). Banja Luka: Visoka škola unutrašnjih poslova.
- Šindić, A. i Suzić, N. (2010). Emocionalno opismenjavanje predškolskih otrok: Prikaz eksperimentalnega raziskovanja. U Zborniku: *Opismenjavanje učenik in učemcev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme, rešitve*, (str. 50–62). Žalec: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Tahirović, S. (2015). Teachers' reception of aggressive behaviour in children: Case of Bosnia and Herzegovina. *Epiphany: Journal of Transdisciplinary Studies*, 8(1). Faculty of Arts and Social Sciences, 149–165.

- Terzić, Đ. (1995). Nasilje prema djetetu (zlostavljanje). *Napredak – časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 136(4), 421–426.
- Tieger, T. (1980). On the Biological Basis of Sex Differences in Aggression. *Child Development*, 51(4), 943–963.
- Tillman, K. J. (1994). *Teorija škole*. Zagreb: Educa.
- Toffler, A. (1971). *Future shock* (3rd Ed.). New York, NY: Bantam Book.
- Trifunović, V. (2005). Socijalni uslovi i neprilagođeno ponašanje učenika. *Inovacije u nastavi*, 18, 73–82.
- Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2008). *Why School Anti-bullying Programs Don't Work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. & Andreou, E. (2013). Assessing bully/victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology*. Na sajtu: <https://www.hindawi.com/journals/jcrim/2013/301658/>. Očitano: 10.05.2020. godine.
- UN (2007). Legislative history of the Convention of the rights of the child. New York, NY: Office of the UN, High commissioner for human rights.
- UNESCO (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teachers educators*. Bangkok.
- UN Human Rights (1989). Convention on the Rights of the Child. Na sajtu; <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Dana 07.04.2022. godine.
- U.S. Federal Bureau of Investigation. (1951–1999). Uniform crime reports. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vijeće ministara BiH (2013). Smjernice za postupanje u slučaju nasilja nad djecom u Bosni i Hercegovini. Sarajevo, BiH: Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine.
- Vrgoč, H. (1999). *Nasilnost(nasilje) u školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoški književni zbor.
- Vukasović, A. (1999). *Obitelj – vrelo i nositeljica života*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor, „MI“.

- Wang, P., and Mathies, B. (2010). Verbal abuse in married versus non-married couples: The relationship between perception of acceptability and experience. *Modern Psychological Studies*, 15(2), 63-72.
- Ward Hofer, W. (2017). *Build community with shared agreements*. Denver: Public Education & Business Coalition.
- Weaver, L. R., & Cotrell, W. H. (1987). Ten specific techniques for developing humor in the classroom. *Education*, 108(2), 167–179.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.
- Wikipedia (2020). Harassment. na sajtu: <https://en.wikipedia.org/wiki/Harassment#Power>
Očitano: 05.05.2020. godine.
- Winkel, R. (1996). Dijete s poteškoćama u koncentraciji ili Uzroci i mogućnosti savladavanja smetnji koncentracije u školi. In Winkel, R. (Ed.). *Djeca koju je teško odgajati* (pp. 100-120). Zagreb: Educa.
- Zamuner, E. (2015). Emotions as psychological reactions. *Mind and Language*, 30(1), 22–43.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., and Chapmen, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.

PRILOZI

PRILOG A

PROGRAM PREVENCIJE VERBALNOG NASILJA NAD I MEĐU UČENICIMA

Nenasilna pedagoška komunikacija – Opažanje i atribucija (Suzić, 2017)

Cilj rada: Da učenici nauče razlikovati atribuciju, odnosno vrednovanje od opažanja, odnosno konstatovanja činjenica. Kada nekome dajemo ocjenu ponašanja ili urađenog, mi smo u poziciji da komuniciramo nasilno. Nenasilna komunikacija podrazumijeva opažanje, a ne atribuciju. Djeca tu atribuciju svakodnevno doživljavaju u školama. Ako nauče da je razlikuju od opažanja, lakše će podnositi tu vrstu verbalnog nasilja, odnosno moći će da se bore protiv takvog nasilja, i sami će izbjegavati takvu komunikaciju.

Potrebna sredstva: – Prazan list za rad grupa.

Tok rada

1. Korak: Najava cilja rada

Nastavnik najavljuje cilj rada: Danas ćemo naučiti razlikovati opažanje, odnosno konstatovanje činjenica od atribucije, odnosno vrednovanja ponašanja i riječi.

Nastavnik dalje objašnjava ovu razliku koristeći sliku iz knjige Maršala Rozenberga.



1. Korak: Podjela odjeljenja u grupe i grupnih zaduženja

Odjeljenje se dijeli na grupe od po pet članova. Svaka grupa sebi daje atraktivno ime. Zadatak svake grupe je da odigra jedan model u kome učenici oponašaju dva nastavnika: jednog koji koristi atribuciju i drugog koji koristi opažanje. Ove prezentacije će ocijeniti druge grupe, a grupa koja izvodi prezentaciju ne ocjenjuje sama sebe. Ocjene su od jedan = slabo do 10 = veoma uspješno. Ocjene su grupne, odnosno svaka grupa daje jednu ocjenu koju članovi međusobno dogovore. Na tabli se unosi skor svake grupe.

2. Korak: Grupna prezentacija

Svaka grupa izvodi svoju prezentaciju. Ove prezentacije vrednuju ostale grupe. U tabeli iscrtanoj na tabli treba ispisati ocjene. Skor svake grupe se unosi u tabelu na zidnom panou na kome će na kraju biti proglašena pobjednička grupa u obuci za nenasilnu verbalnu komunikaciju.

3. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike testom OA (Opažanje–atribucija). Pojedinačni skorovi učenika se sabiraju za grupu i upisuju na grupni pano na zidu.

4. Korak: Završavanje

Nastavnik otvara breinstorming sa učenicima o opažanju i atribuciji, odnosno o verbalnom nasilju.

Radionica se završava pitanjima o kojima se vodi rasprava sa učenicima:

- Šta smo naučili?
- Želimo li ponovo ovako raditi?
- Koliko će nam ovo koristiti u životu?

Nenasilna pedagoška komunikacija – Emocije
(Suzić, 2005)

Cilj rada: Da učenici vježbaju nenasilnu komunikaciju na modelima koji tretiraju interpersonalne odnose između učenika i nastavnika. Modele učenici sami kreiraju i igraju pred razredom. Time se podstiče kreativnost učenika kao i sposobnost nenasilnog komuniciranja. Svrha vrednovanja grupnih prezentacija je jačanje odgovornosti pojedinca za grupno ostvarenje kao i analitičkih sposobnosti učenika.

Potrebna sredstva: - Prazan list za rad pojedinaca i grupa,

- Grafoskopska folija "Četiri smjera nenasilne pedagoške komunikacije".

Tok rada

1. Korak: Najava cilja rada i formiranje grupa

Nastavnik najavljuje cilj rada: nenasilna komunikacija. Kratko objašnjava teoretsko polazište o nenasilnoj komunikaciji koristeći slajd "Četiri smjera nenasilne pedagoške komunikacije". Slijedi podjela razreda u grupe od po 4–6 članova. Svaka grupa daje sebi atraktivno ime.

2. Korak: Kreiranje situacije – postavljanje problema

Grupa diskutuje o nekom problemu koji se odnosi na neki loš postupak nastavnika. Problem može biti aktuelan, ali i iz prošlosti – nešto što je neki član grupe doživio u toku školovanja. Grupa usaglašava jedan problem koji će prezentovati.

3. Korak: Priprema prezentacije

Prezentacija se odvija po modelu sa folije "Četiri smjera nenasilne pedagoške komunikacije". Na primjer, radi se o problemu nefer postupka nastavnika prema učeniku. Jedan član grupe će glumiti nastavnika, drugi će tu situaciju odigrati kao učenik koji okrivljuje sebe, treći kao situaciju u kojoj okrivljuje nastavnika, četvrti će iskazati svoja osjećanja i potrebe a peti će pokazati kako je slušao i razumio osjećanja i potrebe nastavnika. Učenike treba podstaći da modele kreiraju što živopisnije i ako je moguće tako da određeni nastavnici budu prepoznati.

4. Korak: Presentacija

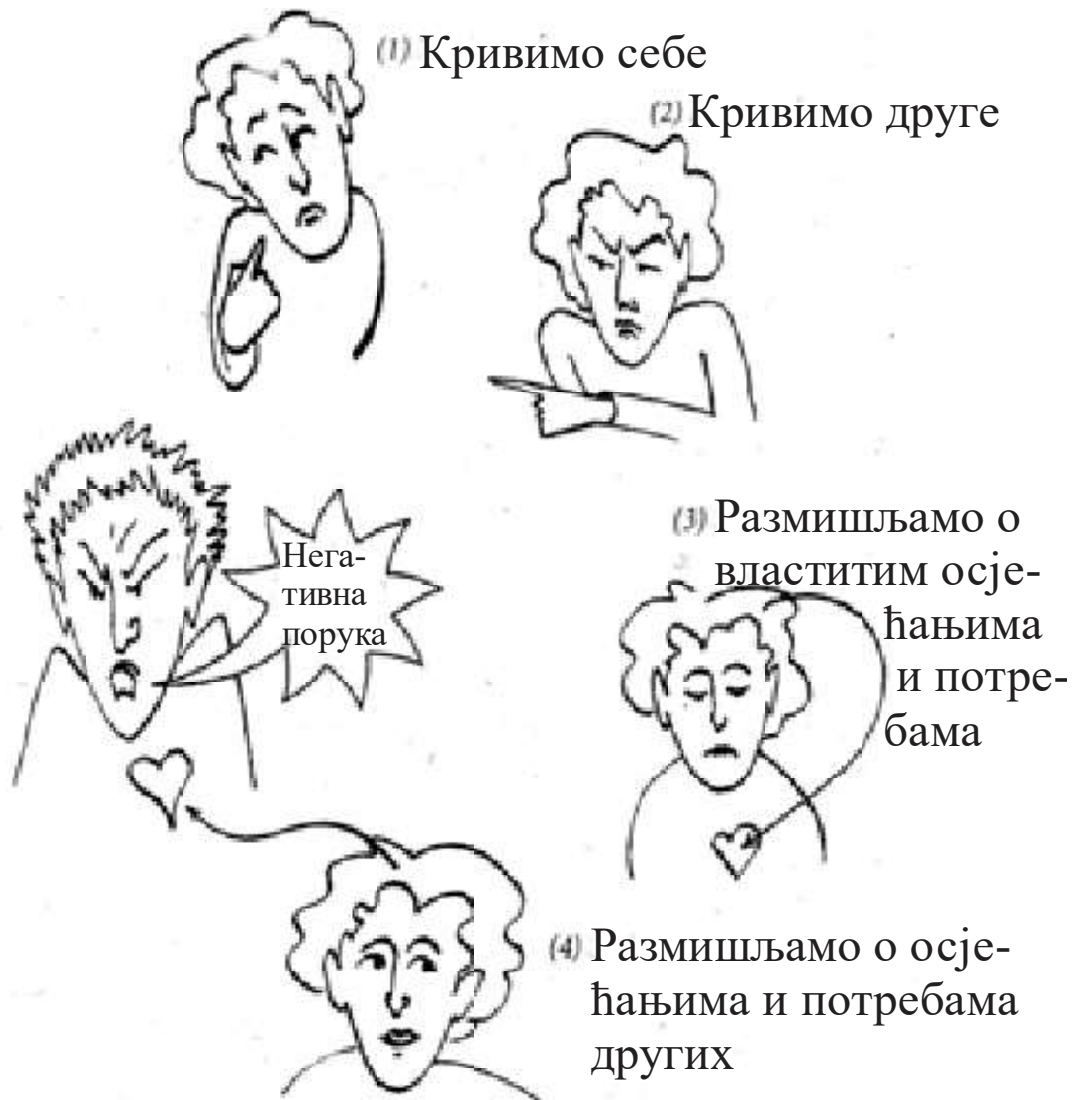
Svaka grupa pred razredom igra svoj model, svoju situaciju. Ostale grupe prate i ocjenjuju prezentaciju grupnom ocjenom od jedan do deset. Na tabli su ispisana imena grupa, a sada se bilježe ocjene koje grupe ostvaruju pri prezentaciji. Ukupan skor pokazuje pobjednika i rang ostalih grupa.

5. Korak: Zaključivanje – evaluacija

Frontalno, u vidu breinstorminga ili na neki drugi način nastavnik diskutuje sa učenicima o tome:

- a) šta smo naučili – da je najbolji smjer nenasilne pedagoške komunikacije četvrti: slušati osjećanja i potrebe drugog,
- b) kako smo se osjećali i
- v) da li želimo još ovakvih radionica.

Četiri smjera nenasilne komunikacije



(Rozenberg, 2002, str. 58)

Cilj radionice je da učenici prepoznaju potrebe druge djece. Djeca su u pravilu egocentrična i potrebno je da vježbaju empatiju kako bi prepoznala potrebe drugih. Ovo se ostvaruje takmičenjem među grupama. Svaka potreba praćena je emocijama, a te emocije treba povezati sa određenom potrebom.

Potrebna sredstva: karton za grupni pano, kartonska kutija (umjesto šešira)

Tok rada

1. Korak: Uvodno izlaganje nastavnika

Nastavnik objašnjava potrebe čovjeka, objašnjava vezu potreba i emocija i najavljuje cilj rada na času.

Na listiću papira svaki učenik napiše po jednu svoju potrebu, po mogućnosti onu koja je na prvom mjestu. Jedan učenik u papirnu kutiju prikupi sve listiće.

2. Korak: Podjela razreda u grupe i grupna zaduženja

Grupe rade u sastavu koji su imale ne prethodnom času. Predstavnik grupe dolazi do katedre, iz kutije (šešira) izvlači jedan listić na kome je neko od učenika napisao svoju potrebu.

Tu potrebu grupa treba da odigra u situacijama: (1) nastavnik koji podržava tu potrebu u dijalogu sa učenikom, (2) nastavnik koji ne podržava tu potrebu u dijalogu sa učenikom i (3) roditelji koji podržavaju tu potrebu u dijalogu sa djetetom i (4) roditelji koji ne podržavaju tu potrebu u dijalogu sa djetetom. Grupa bira da li će odigrati jednu, dvije, tri ili sve četiri situacije. Važno je da u igranju situacija budu prikazane odgovarajuće emocije.

3. Korak: Priprema prezentacije

Grupe pripremaju svoje prezentacije.

4. Korak: Izvođenje prezentacija

Svaka grupa izvodi svoju prezentaciju. Ove izvedbe ocjenjuju ostale grupe ocjenama od jedan do deset. Ocjene su grupne. Skor ocjena se za svaku grupu zapisuje u grafikonu na tabli, a ukupni skor grupe prenosi se na zidni pano.

5. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike testom „PP – Prepoznaj potrebe“. Postignuća svih pojedinaca u grupi se sumiraju i to se kao skor upisuje na grupni pano.

6. Korak: Završavanje

Nastavnik rezimira ostvarenja na ovim časovima po modelu:

- Šta smo naučili?
- Da li nam se sviđa ovaj način rada?
- Da li želimo ubuduće raditi ovako?

Cilj radionice je da učenici nauče iznositi svoje zahtjeve nenasilno. To znači da trebaju zahtjev iskazati direktno ali da to ne bude: (1) naredba, (2) ucjena, (3) ultimatum, (4) zagonetka ili (5) sarkazam. Zahtjev treba obrazložiti i iznijeti u formi prijedloga.

Potrebna sredstva: – Prazan list za grupni pano.

Tok rada

1. Korak: Uvod

Nastavnik objašnjava važnost direktnog iznošenja zahtjeva, ali i to da zahtjev ne smije biti naredba, ucjena, ultimatum, zagonetka ili sarkazam. Za svaki od ovih pogrešnih načina iznošenja zahtjeva nastavnik navodi primjer. Zahtjev je potrebno iskazati u formi prijedloga ili uz obrazloženje.

2. Korak: Grupna zaduženja

Grupe rade u istom sastavu kao tokom prethodne radionice. Svaka grupa dobija hamer papir sa jednim od natpisa: (1) naredba, (2) ucjena, (3) ultimatum, (4) zagonetka ili (5) sarkazam. Zadatak grupe je da odigra scenu sa verbalnim nasiljem iz naslova panoa. Na koncu grupa predlaže rješenje načina na koji se zahtjev treba iznijeti.

3. Korak: Priprema grupne prezentacije

Svaka grupa priprema svoju prezentaciju. Treba odigrati situaciju po modelu zadatom u naslovu panela, a potom dati rješenje u formi prijedloga i uz obrazloženje.

4. Korak: Grupna prezentacija

Svaka grupa izvodi svoju prezentaciju. Ostale grupe ocjenjuju tu izvedbu grupnom ocjenom od 1–10. Te ocjene nastavnik zapisuje u tabelu na školskoj tabli, a ukupni skor grupe unosi se u grupni pano okačen na zidu učionice.

5. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike testom „ZN – Zahtijevaj nenasilno“. Pojedinačni skorovi učenika sumiraju se u skor grupe. Skorovi grupa unose se u grupni pano. Sada se svi skorovi grupa sumiraju i proglašava se pobjednička grupa u sferi nenasilne komunikacije.

6. Korak: Završavanje

Nastavnik sa učenicima vodi brein-storming diskusiju o tome:

- Koliko je nenasiolna komunikacija važna za uklanjanje verbalne agresije?
- Da li nam se svidio ovakav način rada?
- Šta smo naučili?
- Da li ubuduće želimo ovako raditi.

Forme verbalnog nasilja

Cilj radionice je da pojača senzibilitet učenika za prepoznavanje različitih formi verbalnog nasilja.

Potreban materijal: hamer za grupni pano, radni listići za grupe.

Tok rada

1. Korak: Uvod

Nastavnik objašnjava učenicima značaj prepoznavanja verbalnog nasilništva. Učenici u formi breinstorminga diskutuju o svojim iskustvima sa nasilništvom. Imenuju učenike nasilnike, ali i nastavnike ili roditelje.

2. Korak: Grupna zaduženja

Grupe rade u istom sastavu u kome su odranije formirane. Svaka grupa dobija hamer za grupni pano i radni listić. Zadatak članova grupe je da podijele uloge i da svaki član odigra ulogu koju dobije. Igraju se uloge u kojima učenici treba da prikažu formu verbalnog nasilja koju sadrži radi listić.

Listić za prvu grupu

Podijelite pet uloga za pet članova grupe: (1) vladar svijeta, imperator, (2) zloban, (3) neljubazan, drzak, (4) napada druge i (5) neredbodavac.

Listić za drugu grupu

Podijelite pet uloga za pet članova grupe: (1) hvali se da je opasan, prijeti, (2) posramljuje druge, (3) ultimativno zahtijeva, ucjenjuje, (4) zastrašuje i (5) ogovara.

Listić za treću grupu

Podijelite pet uloga za pet članova grupe: (1) ponižava druge, (2) vrijeđa osjećanja, (3) ismijava druge, ruga se, (4) stigmatizira, diskriminiše, etiketira i (5) druge prikazuje kao bespomoćne i potčinjene.

Listić za četvrtu grupu

Podijelite pet uloga za pet članova grupe: (1) laže, (2) naziva drugoga pogrđnim imenima, (3) pravi neslane šale i primjedbe na osnovu izgleda drugog, (4) govori uvredljivo o drugom i (5) zastrašuje, govori povišenim tonom.

Listić za četvrtu grupu

Podijelite pet uloga za pet članova grupe: (1) psuje, (2) širi glasine, (3) zadirkuje, (4) prijete i (5) ponižava.

Svaku ulogu koju odigra jedan učenik može podržati grupa ili jedan njen član tako što će odglumiti onu drugu stranu, poniženu, uvrijeđenu i slično.

3. Korak: Priprema grupne prezentacije

Grupe pripremaju prezentaciju. Svaki član treba da odigra jednu ulogu, pri tome mu mogu pomagati ostali članovi grupe.

4. Korak: Grupna prezentacija

Grupe izvede svoje prezentacije. Svaku prezentaciju ocjenjuju ostale grupe ocjenama od 1 do 10. Osnovni cilj prezentacije je da svi učenici u odjeljenju nauče razlikovati razne forme verbalnog nasilja.

5. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike testom **OVN** – Oblici verbalnog nasilja. Individualna postignuća na testu se sumiraju kao grupno postignuće, a ovaj grupni skor se unosi na zidni grupini pano koji stoji u učionici.

6. Korak: Završavanje

Nastavnik rezimira po kriterijumima:

- Šta smo naučili?
- Da li nam se sviđa ovakav način rada?
- Želimo li ubuduće ovako raditi?

Cilj radionice je da učenici nauče da na nasilje ne treba odgovoriti nasiljem. Postoji više načina na koji osoba može reagovati na verbalno nasilje.

Potreban materijal: hamer za grupni pano, radni listići za grupe.

Tok rada

1. Korak: Uvod

Nastavnik sa učenicima vodi brein storming diskusiju o tome zašto na verbalno nasilje ne treba odgovoriti nasiljem. Najavljuje cilj rada i grupna zaduženja.

2. Korak: Grupna zaduženja

Svaka grupa bira jednu, dvije, tri ili četiri situacije sa Liste poželjnih reakcija na verbalno nasilje. Tu situaciju ili situacije grupa treba odigrati pred drugim grupama kako bi svi naučili iz te prezentacije.

Lista poželjnih reakcija na verbalno nasilje

- 1) „Stani i razmisli! Nemoj ništa da uradiš odmah. Razmotri sve mogućnosti. Razmisli šta bi moglo da se dogodi ako povrijediš drugu osobu.
- 2) Ti znaš da ono što činiš zavisi od tebe. Ti odlučuješ. Sam kontrolišeš svoje postupke.
- 3) Reci sebi: U redu je osjećati bijes. *Nije u redu povrijediti nekoga. Čak i ako je ta osoba prva povrijedila mene.*
- 4) Reci toj osobi: *Prestani! To mi se ne dopada!*
- 5) Drži ruke k sebi. Stisni pesnice i stavi ih u džepove.
- 6) Drži noge k sebi. Skakući ili tupkaj nogama.
- 7) Idi ili otrči odatle.
- 8) Reci toj osobi kako se osjećaš. Upotrijebi takozvanu *ja-poruku*. Primjer: *Bijesan sam kada me udariš, jer me boli. Hoću da prestaneš da me udaraš.*
- 9) Udahni duboko, pa izdahni. Izduvaj bijes iz svog tijela.
- 10) Obrati se nekom starijem. Reci mu šta se dogodilo i kako se osjećaš.
- 11) Polako izbroj od 1 do 10. Broj unazad od 10 do 1. Nastavi da brojiš, sve dok ne osjetiš da ti se smiruje bijes.
- 12) Zamisli nešto hladno. Zamisli da sjediš na vrhu ledenog brijega. Ohladi svoj bijes.

- 13) Razmišljaj o onome što te čini srećnim. Misli o nečemu što voliš da radiš i zamisli sebe kako to radiš.
- 14) Ponašaj se prema drugoj osobi ljubazno i s poštovanjem. Neće biti lako, ali pokušaj. Ovo će tu osobu veoma iznenaditi i moglo bi da prekine vaš sukob.
- 15) Nacrtaj uvredljiv, provokativan crtež.
- 16) Pjavaj uvredljivu, provokativnu pjesmu. Ili pjevaj bilo koju pjesmu veoma glasno.
- 17) Upamti da osveta nikad ne rješava sukob. Samo ga još više pogoršava.
- 18) Uzmi tajm-aut. Idi negdje drugdje dok se ne osjetiš bolje.
- 19) Provedi izvjesno vrijeme s nekom drugom osobom.
- 20) Znaj da možeš uspjeti. Možeš da odlučiš da ne povrijediš drugoga. To zavisi od tebe“ (Bin, 2004, str. 32).

3. Korak: Priprema grupne prezentacije

Savaka grupa priprema svoju prezentaciju. Zadatak je da odigraju 1–4 situacije, da to upečatljivo prikažu ostalim učenicima kako bi oni naučili poželjne reakcije u situacijama verbalnog nasilja.

4. Korak: Grupna prezentacija

Grupe predstavljaju svoje prezentacije. Ostale grupe ovo ocjenjuju grupnom ocjenom od 1–10. Skor svake grupe se registruje u tabeli na školskoj tabli. Nastavnik proglašava pobjedničku grupu, a skor svake grupe upisuje na grupni pano na zidu učionice.

5. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike testom ONA – Odgovori na agresiju. Postignuće svakog učenika se uračunava u skor grupe, a ovi skorovi se unose u pano grupnog postignuća na zidu učionice.

6. Završavanje

Nastavnik vodi diskusiju sa učenicima u formi brein-storminga, sa tri teme:

- Šta smo naučili?
- Da li vam se svidio ovaj način rada?
- Hoćemo li ovako raditi na sljedećem času?

Razlikuj emocije

Cilj radionice je da učenici nauče razlikovati pozitivne i negativne emocije. Verbalno kvalifikovanje emocija drugoga može ponekad izgledati kao agresija. Da bi učenici izbjegli ovu formu agresije, potrebno je da prvo razlikuju pozitivne i negativne emocije. Na primjer, ako je neko uzrujan ili napet, konstatovanje da je on napet može u očima te osobe izgledati kao agresija.

Potreban materijal: hamer za grupni pano, radni listići za grupe.

Tok rada

Korak: Uvod

Nastavnik u formi breinstorminga vodi diskusiju sa učenicima o tome zašto treba razlikovati pozitivne i negativne emocije i zašto nekada nije dobro reći nekome da je uznemiren ili uplašen.

1. Korak: Grupna zaduženja

Grupe rade u istom sastavu kako su već odranije formirane. Svaka grupa dobija radni listić na kome su slikom i riječju predstavljene dvije emocije. Svaki član grupe treba da odigra te emocije pred odjeljenjem.

Radni listić za 1. grupu²



срећан
узбуђен
жељан
весео
на седмом небу

стидљив
смјеран
беспомоћан
усамљен
несигуран



² Скице и текст радних листића преузети су из књиге Вин, 2004, стр. 46.

Radni listić za 2. grupu

тужан
потиштен
суморан
очајан
плачан



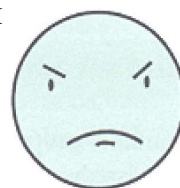
збуњен
зачуђен
пометен
растројен
уморан

Radni listić za 3. grupu



немиран
узрујан
напет
забринут
неспокојан

изнервиран
љут
бијесан
узнемирен
разјарен



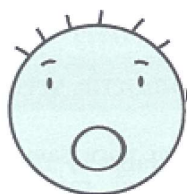
Radni listić za 4. grupu

миран
задовољан
расположен
поносан
опуштен



уплашен
спутан
крив
стидљив
посрамљен

Radni listić za 5. grupu



изненађен
забезекнут
преплашен
шокиран
престрављен

безбједан
сигуран
поуздан
пун наде
пун повјерења



2. Korak: Grupna prezentacija

Grupa priprema prezentaciju. Svaki član grupe treba da odigra dvije emocije sa radnog listića tako da dobije što bolju ocjenu od ostalih grupa. Prosjek ocjena svakog pojedinca se sumira u grupni skor, a ovaj skor se upisuje na grupni pano na školskoj tabli.

3. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike testom REM – Razlikuj emocije.

4. Korak: Završavanje

U vidu brainstorminga nastavnik rezimira radionicu:

- Šta smo naučili?
- Da li vam se sviđa ovakav način rada?
- Hoćemo li i ubuduće raditi na ovaj način?

Razriješi sukob

Cilj radionice je da učenici nauče rješavati konflikte korak po korak. Učenici igraju uloge kako bi prikazali konflikt, a potom nude rješenje koje su sačinili na osnovu hodograma.

Potreban materijal: hamer za grupni pano, radni listići za grupe.

Tok rada

1. Korak: Uvod

Nastavnik objašnjava važnost postepenog i strpljivog rješavanja konflikata. Sa učenicima u formi brein storminga diskutuje o tome kako riješiti konflikte. Potom objašnjava šta će se raditi na času.

2. Korak: Podjela grupnih zaduženja

Grupe rade u istom sastavu kao na prethodnom času. Svaka grupa dobija isti radni listić, a na članovima je da odluče kako odigrati model, a potom kako riješiti konflikt.

Model

Roditelj djetetu	Dijete roditelju
1) <i>Atribucija:</i> Ti uvijek ostavljaš upaljeno svjetlo!	1) <i>Poricanje:</i> Ne ostavljam ga uvijek upaljeno!
2) <i>Sarkazam:</i> Onda ti plaćaj struju!	2) <i>Napad:</i> Da li ti ikad razmišljaš i o čemu osim o novcu?
3) <i>Derogiranje:</i> Ti si beznadežan! Nikad se ne možeš sjetiti da ugasiš svjetlo.	3) <i>Odmazda:</i> Ja pretpostavljam da ti nikad ništa ne zaboravljaš?
4) <i>Prijedlog:</i> Da li bi mogao pokušati da se sjetiš da ubuduće gasiš svjetlo?	4) <i>Odgovor:</i> U redu. Izvini.

(Grant, 1997, str. 76)

Kako riješiti konflikt

- 1) Smiri se. Ostavi dovoljno vremena da se smiriš i ti i druga strana. Ako treba ostavi 24 sata.
- 2) Opiši sukob sopstvenim riječima, a potom riječima druge strane.
- 3) Objasni kako je sukob počeo, ali nemoj nikoga okrivljivati.
- 4) Opiši kako se osjećaš, a kako se osjeća druga strana.
- 5) Daj riječ drugoj strani i saslušaj pažljivo kako izgleda sukob iz tog ugla.
- 6) Neka svi daju svoje prijedloge za rješenje sukoba. Izaberite najbolji prijedlog.
- 7) Postignite da obje strane budu saglasne oko izabranog rješenja.

3. Korak: Priprema grupne prezentacije

Svaka grupa priprema svoju prezentaciju. Svi članovi grupe treba da budu uključeni. Grupe će biti ocijenjene grupnim ocjenama od 1 do 10.

4. Korak: Prezentacije grupa

Grupe izvode prezentacije. Prvo treba odigrati model, a potom dati rješenje u sedam koraka. Svaku prezentaciju ocjenjuju grupe grupnom ocjenom od 1 do 10. Grupa koja izvodi prezentaciju ne ocjenjuje sebe. Nastavnik u grafikon na tabli unosi skorove za svaku grupu. Ukupan skor se prenosi na grupni pano koji stoji na zidu učionice.

5. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike KRK – Kako riješiti konflikt. Postignuće svakog člana grupe se sumira u grupni skor koji se unosi na grupni pano.

6. Korak: Rezimiranje

U formi brein storming diskusije nastavnik rezimira urađeno uz tri pitanja:

- Šta smo naučili?
- Kako smo se osjećali?
- Da li želimo ubuduće ovako raditi?

Stilovi razrješavanja konflikta

Cilj radionice je da učenici nauče razlikovati stilove rješavanja konflikata, ta da shvate da je kolaboracija jedino ispravno rješenje konflikta.

Potreban materijal: hamer za grupni pano, radni listići za grupe.

Tok rada

Korak: Uvod

Nastavnik sa učenicima vodi brein storming diskusiju o stilovima razrješavanja konflikta. Objasnjava da postoji pet stilova razrješavanja konflikta:

- 1) Dominacija – nastavnik naređuje da koflikt prestane (Udariti šakom o sto).
- 2) Izbjegavanje – odgađa se rješavanje konflikta (Guranje prašine pod tepih).
 - A. Hedonistička akomodacija – izbjeci neugodu (Sve strane moraju biti zadovoljne).
 - B. Kompromis – nenapadanje (Ne diraj me, ne diram te).
 - C. Kolaboracija – pomoć i podrška (Suzić, 2005, str. 358).

1. Korak: Grupna zaduženja

Svaka grupa dobija hamer papir sa ispisanim stilom rješavanja konflikata u zaglavlju. Zadatak članova grupe je da odigraju (odglume) stil iz zaglavlja hamera. Mogu oponašati situacije koje su se desile nekom od članova grupe ili izmisliti novu situaciju.

2. Korak: Priprema grupne prezentacije

Članovi grupe pripremaju grupnu prezentaciju. Cilj je da odigraju tako da svi učenici u odjeljenju zapamte ili prepoznaju određeni stil rješavanja konflikta. Važno je da svi članovi grupe sudjeluju.

3. Korak: Grupna prezentacija

Svaka grupa izvodi svoju prezentaciju. Ostale grupe grupnom ocjenom ocjenjuju prezentaciju ocjenama od 1–10. Ove ocjene nastavnik unosi u grafikon na školskoj tabli a skor svake grupe unosi se na pano postavljen na zidu učionice.

4. Korak: Testiranje

Nastavnik testira učenike testom PSRK – Prepoznaj stilove razrješavanja konflikata. Postignuće svakog člana grupe se sumira u grupni skor. Ovi skorovi se unose na grupni pano koji stoji na zidu učionice.

5. Korak: Završavanje

Uz korištenje brein storminga nastavnik vodi učenike ka dva zaključka:

- a) Ni jedan stil nije idealan, ponekad se moraju koristiti i nepoželjni stilovi.
- b) Kompromis je samo put ka kolaboraciji, a kolaboracija ili saradnja je stvarno razrješenje konflikta.

Nastavnik sa učenicima potom rezimira:

- Šta smo naučili?
- Kako smo se osjećali?
- Da li želimo ubuduće raditi na ovaj način?

PRILOG B

ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENTI

Nenasilna komunikacija

(Izvedeno prema: Rosenberg, M. 2002.)

Ime i prezime:	Škola:
Datum rođenja:	Razred i odjeljenje:
Uspjeh:	Pol (M/Ž):

Opažanje

Zaokruži DA ako misliš da je tvrdnja atribucija, ako vrednuje ili ocjenjuje, a ne konstatuje.

1. Slab si učenik!	DA	NE
2. Do sada se nisi ni jednom javio za prezentaciju.	DA	NE
3. Lijepo ti stoji ta haljina.	DA	NE
4. Imaš agresivnog psa. Umalo me nije ujeo.	DA	NE
5. Učenje je korisno.	DA	NE
6. Kosa ti je malo raščupana.	DA	NE
7. Baš mi se sviđa muzika ove grupe.	DA	NE
8. Džaba učiš. Ti si beznadežan slučaj.	DA	NE
9. Već treći put kasniš na čas.	DA	NE
10. Ona nema smisla za odjevanje. Sve joj ružno stoji.	DA	NE

Osjećanja

Svoje odgovore daj upisivanjem brojeva od 1 do 4, a brojke znače sljedeće:

1= okriviti sebe; 2 = okriviti drugog; 3 = razmišljati o vlastitim potrebama; 4 = razmišljati o osjećanjima i potrebama drugog.

1. Te ti cipele nikako ne stoje. _____
2. Imam neku muku u stomaku kada slušam dosadnu osobu. _____
3. Zašto si prosjaku dao deset KM? _____
4. U pravu si. Ja se ponekad baš glupo ponašam. _____
5. Glup si k'o top! _____
6. U školi ne učimo ništa korisno. _____
7. Ja bih bio odličan đak, ali ne mogu pored ovih papaka i štrebera. _____
8. Ja ne mogu savladati matematiku. _____
9. Rad je stvorio čovjeka, ali ja se ne osjećam dobro dok radim. _____
10. Vjerovatno si ljut kada moraš da uradiš ono što ne želiš. _____

Potrebe

Zaokruži DA ako je potreba izrečena direktno.

1. Kada čujem kako priča, najradije bih ga udario.	DA	NE
2. Trebao si mi reći da te moja priča nervira.	DA	NE
3. Inače ne pijem, ali danas sam nešto dehidrirao.	DA	NE
4. Ne smeta me tvoja priča, ali moram ići.	DA	NE
5. Ova škola me nervira, svi časovi su dosadni.	DA	NE
6. Kad bih mogao, ne bih išao u ovu školu.	DA	NE
7. Gladan sam.	DA	NE
8. Kako ti se sviđaju moje nove patike?	DA	NE
9. Uče samo budale.	DA	NE
10. Ne razumijem današnje sponzoruše.	DA	NE

Zahtjevi

Zaokruži DA ako je zahtjev iznesen pozitivno, jasno, nenasilno, kao molba ili uz obrazloženje.

1. Ne znam šta hoću, ali hoću to odmah.	DA	NE
2. Dodaj mi te ključeve.	DA	NE
3. Ova škola je „sivi dom“.	DA	NE
4. Hoću da dobijem peticu iz istorije.	DA	NE
5. Ne znam zašto su ovdje postavili saobraćajni znak sa ograničenjem od 60 kilometara.	DA	NE
6. Smanji brzinu.	DA	NE
7. Da li bi mogao da se sjetiš da ubuduće ugasiš svjetlo u kupatilu?	DA	NE
8. Ko ovdje plaća struju?	DA	NE
9. Ti nisi timski igrač i ne ispunjavaš zajedničke obaveze.	DA	NE
10. Nervira me kada iza sebe ostaviš nered.	DA	NE

Oblici verbalnog nasilja

Na pitanja odgovori upisivanjem jednog od pet slova, a slova znače sljedeće:

D = dominacija, O = ogovaranje, MM = medijski mobing, V = vrijeđanje i R = ruganje.

1. On stalno naređuje i prijeti. _____
2. Kad stisne šake i nakostriješi se, mene prođu žmarci. _____
3. Laže da je s njom vodio ljubav. _____
4. Ona priča kako se Milica dodvara nastavnicima. _____
5. Ona priča kako joj na mobilni stižu uvredljive fotografije. _____
6. Pokazala mi je nepristojno napisano pismo. _____
7. Ona stalno priča ružne priče o drugima. _____
8. Dragan kaže da je Milan debeljko. _____
9. On Hasanu stalno podrugljivo dobacuje „Alah vehber“. _____
10. On kaže da je Josip krapinski Hrvat. _____

Odgovori na agresiju

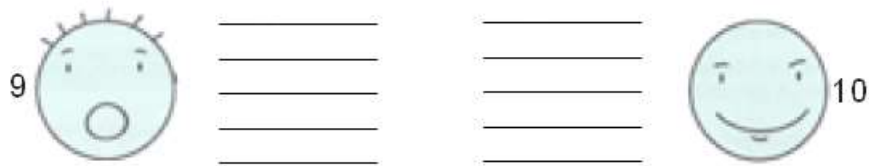
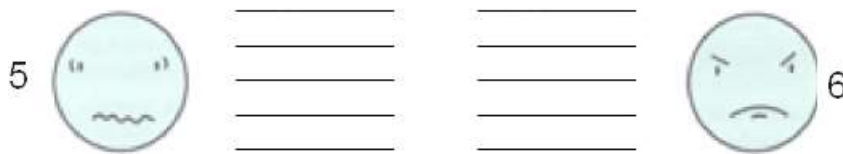
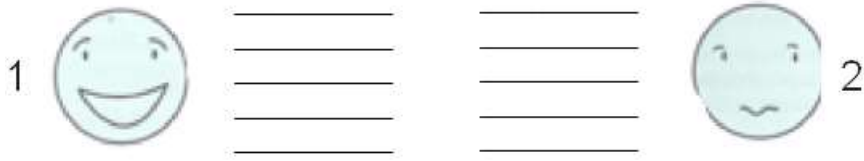
Na svako pitanje odgovori sa jednim od sljedeća dva slova:

P = poželjno, ili N = nepoželjno.

1. Morao sam ga udariti. Stvarno je prešao svaku mjeru. _____
2. Glupa je k'o top. Morala sam je udariti. _____
3. Rekla sam joj da prestane jer mi se to ne dopada. _____
4. Jedva sam se savladao. Stisnuo sam šake i gurnuo ih u džepove. _____
5. Ispričao sam nastavnicima kako mi se on ruga. _____
6. Ja pustim da stvar prenoći, pa onda reagujem. _____
7. Kad sam bijesna, ja brojim od deset do jedan unazad. _____
8. Kad sam bijesan, ja galamim na onog ko je kriv za taj bijes. _____
9. Čekam ga na prvoj krivini. Osvetiću mu se trostruko. _____
10. Kad me neko povrijedi, ja mu objasnim kako se osjećam. _____

Razlikuj emocije

Na linijama pored svakog crteža upiši riječi koje označavaju datu emociju.



Kako riješiti konflikt

Navedi i opiši korake rješavanja konflikata.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Prepoznaj stilove razrješavanja konflikata

Na sva pitanja odgovori brojevima, a njihovo značenje je: 1 = dominacija, 2 = izbjegavanje, 3 = hedonistička akomodacija, 4 = kompromis, 5 = kolaboracija.

1. Prestanite se svađati, ovdje sam ja šef! _____
2. Ko progovori, leti van iz učionice! _____
3. Kasnije ćemo o tome, sada treba da radimo druge stvari. _____
4. Danas je previše lijep dan da bismo se svađali. _____
5. Hajde da se opustimo, da se ne osjećamo neugodno. _____
6. Neka svaka strana u sukobu konstatuje kako se osjeća. _____
7. Hajde da se dogovorimo da niko više neće nikoga provocirati. _____
8. Zbog te svađe niko se ne osjeća dobro. _____
9. Obećaj da ćeš je braniti ako je neko ubuduće dirne. _____
10. Hajde obećajte da ćete ubuduće jedno drugom pomagati. _____

PRILOG C

STATISTIČKA OBRADA PODATAKA

Tabela A

Meta-analički tretirani programi suzbijanja vršnjačkog nasilja (Merrell i sar., 2008, str. 32–33).

Studija	Broj	Dob	Država	Program	Efekti
Battistich, Solomon, Watson, Solomon, & Schaps (1989); Watson, Battistich & Solomon (1998)	133	5	USA	Kooperativne aktivnosti, pozitivna disciplina, socijalno razumijevanje, socijalne vrijednosti, pomažuće aktivnosto	Poboljšano razumijevanje problema, veća senzitivnost za potrebe i osjećanja drugih, povećanje svjesnosti o preprekama za uspješno rješavanja problema, kompetentnije strategije rješavanja problema
Bagley & Prichard (1998)	1200	5–11	Engleska	Djelovanje socijalnih radnika i škole zajedno	Značajno smanjenje nasilništva među učenicima obuhvaćenim programom
Leadbeater, Houglund, & Woods (2003)	432	6	Zapadna Kanada	Program prevencije vršnjačkog žrtvovanja, mučenja	Značajno smanjenje vršnjačkog nasilja i povećanje socijalnih kompetencija, smanjenje emocionalnih problema
Mensini, Codecasa, Belenni, & Cowie (2003)	289	11–14	Italija	Model vršnjačke podrške: interventno uspostavljanje prijateljstva	Značajno povećanje broja vršnjaka spremnih da zaštite žrtvu
Mueller & Parisi (2002)	28	8–9	SAD	Obuka nastavnika i konsultanata	Porast sposobnosti nastavnika da se nose sa vršnjačkim nasiljem
Newman (1999); Olweus (1997)	2500	11–14	Norveška	Uključivanje odraslih autoriteta i toplina u podršci	Značajno smanjenje nasilništva i povećanje sudjelovanja u zaštiti žrtve

Tabela 1

Populacija - brojno stanje učenika za školsku 2017/2018. godinu u SBK-a Travnik

Red. broj	Naziv škole	Spol učenika m / ž	Ukupno	Opština
1.	MSS "Travnik" Travnik	235 / 560	795	Travnik
2.	MSEUŠ „Travnik“ Travnik	202 / 276	478	Travnik
3.	MSTŠ "Travnik" Travnik	491 / 186	677	Travnik
4.	KŠC „Petar Barbarić“ Travnik	93 / 99	192	Travnik
5.	Elči Ibrahim- pašina medresa Travnik	126 / 86	212	Travnik
6.	SŠ „Travnik“ Nova Bila	118 / 283	401	Travnik
7.	MSS „Novi Travnik“	389 / 217	606	Novi Travnik

	N. Travnik			
8.	SS „Novi Travnik“ N. Travnik	268 / 196	464	Novi Travnik
9.	SGŠ „Jakov Gotovac“ Novi Travnik	46 / 32	78	Novi Travnik
10.	SŠ „Vitez“ Vitez	328 / 326	654	Vitez
11.	MSS „Vitez“ Vitez	101 / 86	187	Vitez
12.	MSS „Busovača“ Busovača	196 / 163	357	Busovača
13.	SŠ „Busovača“ Busovača	167 / 148	315	Busovača
14.	SŠ „Ivan G. Kovačić“ Kiseljak	212 / 249	461	Kiseljak
15.	SSS „Fojnica“ Kiseljak	323 / 126	449	Kiseljak
16.	SMŠ „Zijah Dizdarević“ Fojnica	235 / 216	451	Fojnica
17.	SŠ „Kreševo“ Kreševo	156 / 132	288	Kreševo
18.	SŠ „Nikola Šop“ Jajce	196 / 161	357	Jajce
19.	SSS „Jajce“ Jajce	261 / 122	383	Jajce
20.	MSS „Bugojno“	236 / 333	569	Bugojno
21.	STŠ „Bugojno“	475 / 186	661	Bugojno
22.	SSS „Bugojno“	263 / 131	394	Bugojno
23.	MSS „Donji Vakuf“	119 / 127	246	Donji Vakuf
24.	MSS „Gornji Vakuf“	102 / 84	186	Gornji Vakuf- Uskoplje
25.	SŠ „Uskoplje“ G. Vakuf-Uskoplje	86 / 106	192	Gornji Vakuf- Uskoplje
U k u p n o		5224 / 4631	9855	11 opština

Tabela 2

Razlika između E i K-grupe u pogledu prepoznavanja nasilja

Test	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Retestiranje	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Opažanje	-1,24	0,217	5,32	0,000	-0,27	0,792
Osjećanja	-0,80	0,427	3,13	0,002	0,13	0,898
Potrebe	1,53	0,129	2,12	0,037	0,36	0,723
Zahtjevi	-0,70	0,487	3,58	0,001	-0,13	0,900

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable.

Tabela 3

Prepoznavanje oblika nasilja – E-grupa

Prepoznavanje oblika nasilja	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (<i>t</i>)	<i>(p)</i>	Retest		Razl. I-R (<i>t</i>)	<i>(p)</i>	Razl. F-R (<i>t</i>)	<i>(p)</i>
	M	SD	M	SD			M	SD				
Opažanje	0,49	0,14	0,79	0,13	-11,84	0,000	0,65	0,18	-5,37	0,000	5,53	0,000
Osjećanja	0,49	0,16	0,80	0,19	-10,20	0,000	0,52	0,21	-1,38	0,175	9,03	0,000
Potrebe	0,58	0,11	0,82	0,11	-11,59	0,000	0,57	0,14	0,56	0,576	9,95	0,000
Zahtjevi	0,63	0,16	0,77	0,13	-5,90	0,000	0,65	0,13	-0,99	0,329	4,84	0,000

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable.

Tabela 4*Prepoznavanje oblika verbalnog nasilja – K-grupa*

Prepoznavanje emocija	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
Opažanje	0,53	0,17	0,63	0,18	-3,29	0,002	0,66	0,18	-3,79	0,000	-0,98	0,330
Osjećanja	0,51	0,19	0,66	0,26	-3,02	0,004	0,53	0,22	-0,35	0,726	2,33	0,015
Potrebe	0,55	0,12	0,76	0,17	-7,03	0,000	0,56	0,14	-0,52	0,607	6,55	0,000
Zahtjevi	0,65	0,16	0,68	0,13	-0,96	0,342	0,66	0,13	-0,29	0,773	0,71	0,483

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable.

Tabela 5*Verbalno nasilje – razlika između mjerenja*

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
E-grupa	0,50	0,16	0,74	0,20	-7,30	0,000	0,54	0,13	-1,46	0,151	5,58	0,000
K-grupa	0,46	0,16	0,60	0,14	-5,06	0,000	0,53	0,12	-2,15	0,016	2,42	0,019

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable.

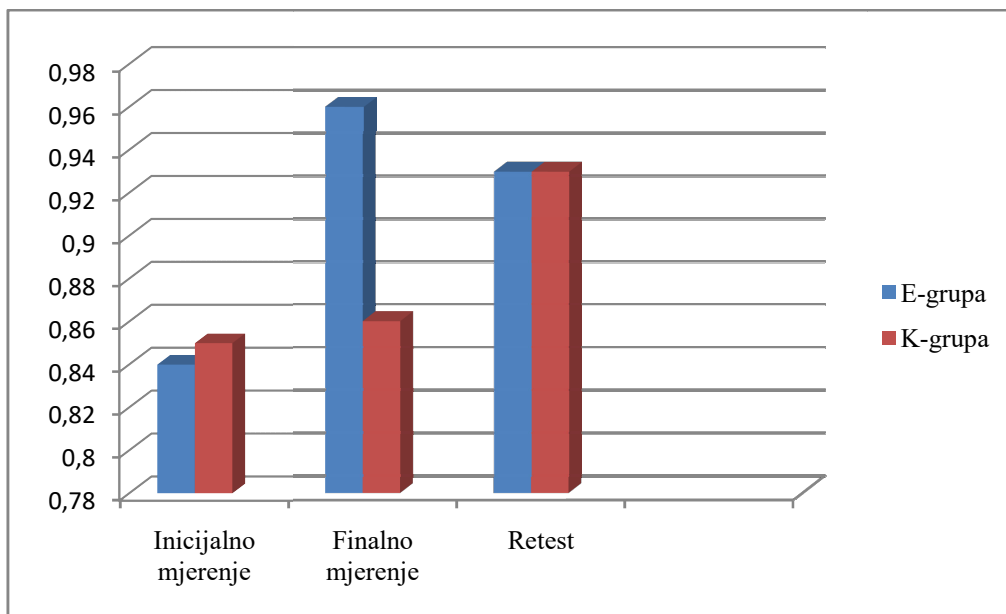
Tabela 6*Razlika između E i K-grupe u pogledu vremena prepoznavanja verbalnog nasilja*

Mjerenje	E-grupa		K-grupa		Razlika	
	M	SD	M	SD	t	p
Inicijalno	0,50	0,16	0,46	0,16	1,31	0,194
Finalno	0,74	0,20	0,60	0,14	4,00	0,000
Retest	0,54	0,13	0,53	0,12	0,71	0,755

Tabela 7*Podaci o mjerenjima reakcija (odgovora) učenika na nasilnost*

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
Eksperim.	0,84	0,17	0,96	0,06	-5,00	0,000	0,93	0,11	-3,76	0,000	2,00	0,051
Kontrolna	0,85	0,15	0,86	0,13	-0,54	0,592	0,93	0,11	-3,17	0,003	-3,22	0,002

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje.



Grafikon1: Reakcije učenika na nasilnost

Tabela 8

Reagovanje učenika na verbalno nasilje (MANCOVA)

Varijabla	E-grupa			K-grupa		
	Moklijev test zakrivljenosti	χ^2	<i>p</i>	Moklijev test zakrivljenosti	χ^2	<i>p</i>
Opažanje	0,735	14,481	0,001	0,971	1,338	0,512
Osjećanja	0,755	13,195	0,001	0,998	0,085	0,958
Potrebe	0,948	2,493	0,288	0,305	54,655	0,000
Zahtjevi	0,971	1,373	0,503	0,996	0,197	0,906
Regovanje na verbalnu nasilnost	0,878	6,120	0,047	0,994	0,270	0,874
Prepoznavanje emocija	0,687	17,633	0,000	0,948	2,479	0,290
Kako riješiti konflikt	0,599	24,126	0,000	0,717	15,330	0,000
Stilovi rješavanja konflikta	0,980	0,242	0,624	0,990	0,484	0,785

Tabela 9

Razlika između E i K-grupe u pogledu reagovanja na nasilje

Grupe	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Retestiranje	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
E – K	-0,09	0,927	4,88	0,000	-0,09	0,927

Tabela 10

Bivarijantna korelacija svih varijabli na inicijalnom mjerenju – Pirsonov obrazac

Test	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Opažanje		-0,36**	-0,24*	-0,11	-0,13	-0,27*	0,09	-0,04
2. Osjećanja	-0,36**		0,09	0,10	0,03	0,29*	0,30*	0,32*
3. Potrebe	-0,24*	0,09		-0,10	0,05	-0,04	-0,28*	-0,01

4. Zahtjevi	-0,11	0,10	-0,10		0,13	0,10	0,27*	0,03
5. Prepoznavanje verbalnog nasilja	-0,13	0,03	0,05	-0,13		0,09	0,15	0,03
6. Odgovori na nasilnost	-0,27*	0,29*	-0,04	0,10	0,10		0,35**	0,16
7. Prepoznavanje emocija	-0,09	0,30*	-0,28*	0,27*	0,15	0,36**		-0,03
8. Kako riješiti konflikt	-0,04	0,32*	-0,01	0,03	0,03	0,16	-0,03	
9. Stilovi razrješavanja konflikta	0,09	0,31	0,08	-0,10	0,02	0,13	0,19	0,21

Napomena: ** = Značajno na nivou 0,01; * = Značajno na nivou 0,05.

Tabela 11

Bivarijantna korelacija svih varijabli na finalnom mjerenju – Pirsonov obrazac

Test	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Opažanje		-0,06	-0,06	0,08	-0,17	0,05	-0,02	0,14
2. Osjećanja	-0,10		-0,44	-0,15	0,32*	-0,15	-0,16	0,14
3. Potrebe	-0,41**	0,31		0,37	-0,35**	0,19	0,14	0,01
4. Zahtjevi	-0,06	0,66**	0,30*		0,04	0,17	-0,06	0,10
5. Prepoznavanje verbalnog nasilja	0,07	0,69**	0,05	0,40**		-0,25*	0,05	0,09
6. Odgovori na nasilnost	0,20	0,44**	-0,09	0,04	0,36**		-0,35**	0,23
7. Prepoznavanje emocija	0,26*	0,18	-0,23	0,13	0,20	0,10		-0,17
8. Kako riješiti konflikt	-0,09	0,21	0,10	0,25*	0,17	0,05	-0,14	
9. Stilovi razrješavanja konflikta	0,03	0,68**	-0,19	0,37**	0,75**	0,51**	0,20	0,20

Napomena: ** = Značajno na nivou 0,01; * = Značajno na nivou 0,05; Podaci ispod osjenčenih polja se odnose na E-grupu, a podaci iznad na K-grupu.

Tabela 12

Bivarijantna korelacija svih varijabli na retestu – Pirsonov obrazac

Test	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Opažanje		0,12	-0,18	0,33	-0,17	0,10	0,27*	0,25*
2. Osjećanja	0,15		0,19	0,08	-0,06	0,16	-0,05	0,21
3. Potrebe	-0,06	0,20		-0,07	-0,07	-0,03	0,06	0,10
4. Zahtjevi	0,34**	0,10	-0,15		-0,08	-0,15	0,05	-0,14
5. Prepoznavanje verbalnog nasilja	-0,22	-0,08	0,17	-0,07		0,17	0,06	-0,13
6. Odgovori na nasilnost	0,13	0,17	0,14	0,12	0,13		0,06	0,29*
7. Prepoznavanje emocija	0,22	-0,07	-0,06	0,02	0,08	0,02		0,26*
8. Kako riješiti konflikt	0,28*	0,22	-0,01	-0,12	-0,17	0,28*	0,24*	
9. Stilovi razrješavanja konflikta	0,06	0,16	0,07	-0,16	0,04	0,09	-0,02	-0,05

Napomena: ** = Značajno na nivou 0,01; * = Značajno na nivou 0,05; Podaci ispod osjenčenih polja se odnose na E-grupu, a podaci iznad na K-grupu.

Tabela 13

Kako razriješiti konflikt – razlika između mjerenja

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (t)	(p)	Retest		Razl. I-R (t)	(p)	Razl. F-R (t)	(p)
	M	SD	M	SD			M	SD				
E-grupa	0,05	0,07	0,17	0,07	-8,99	0,000	0,39	0,18	-14,05	0,000	-8,01	0,000
K-grupa	0,07	0,20	0,20	0,13	-6,79	0,000	0,40	0,18	-11,05	0,000	-5,96	0,000

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable

Tabela 14*Razlika na mjerenjima svih varijabli (ANOVA)*

Varijabla	Inicijalno mjerenje		Finalno mjerenje		Retest	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Opažanje	2,45	0,091	0,19	0,826	0,20	0,816
Osjećanja	4,86	0,010	1,53	0,823	14,02	0,000
Potrebe	0,61	0,544	3,18	0,046	2,37	0,099
Zahtjevi	0,86	0,426	0,13	0,881	0,51	0,604
Prepoznavanje verbalnog nasilja	0,38	0,688	0,35	0,709	0,95	0,391
Odgovori na nasilnost	0,34	0,710	2,38	0,098	2,89	0,060
Prepoznavanje emocija	0,13	0,877	0,13	0,877	0,01	0,990
Kako riješiti konflikt	0,91	0,406	1,65	0,197	3,88	0,024
Stilovi razrješavanja konflikta	1,79	0,172	8,89	0,000	1,41	0,250

Tabela 15*Stilovi razrješavanja konflikta – razlika između mjerenja*

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (<i>t</i>)	<i>(p)</i>	Retest		Razl. I-R (<i>t</i>)	<i>(p)</i>	Razl. F-R (<i>t</i>)	<i>(p)</i>
	M	SD	M	SD			M	SD				
E-grupa	0,46	0,18	0,73	0,23	-7,18	0,000	0,62	0,16	-4,87	0,000	2,97	0,005
K-grupa	0,46	0,15	0,90	0,31	-8,94	0,000	0,61	0,16	-4,19	0,000	3,64	0,001

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge varijable

Tabela 16*Stilovi razrješavanja konflikta – razlika između mjerenja*

Grupa	Inicijalno testiranje		Finalno testiranje		Razl. I-F (<i>t</i>)	<i>(p)</i>	Retest		Razl. I-R (<i>t</i>)	<i>(p)</i>	Razl. F-R (<i>t</i>)	<i>(p)</i>
	M	SD	M	SD			M	SD				
E-grupa	0,46	0,18	0,73	0,23	-7,18	0,000	0,62	0,16	-4,87	0,000	2,97	0,005
K-grupa	0,46	0,15	0,90	0,31	-8,94	0,000	0,61	0,16	-4,19	0,000	3,64	0,001

Napomena: I = inicijalno testiranje; F = finalno testiranje; Minus označava vrijednosti koje idu u korist druge

Tabela 17*Stilovi razrješavanja konflikta – razlika među generacijama učenika*

Varijabla	Inicijalno mjerenje		Finalno mjerenje		Retest	
	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>
Opažanje	2,45	0,091	0,19	0,826	0,20	0,816
Osjećanja	4,86	0,010	1,53	0,223	14,02	0,000
Potrebe	0,61	0,544	3,18	0,046	2,37	0,099
Zahtjevi	0,86	0,426	0,13	0,881	0,51	0,604
Prepoznavanje verbalnog nasilja	0,38	0,688	0,35	0,709	0,95	0,391
Odgovori na nasilnost	0,34	0,710	2,38	0,098	2,89	0,060
Prepoznavanje emocija	0,13	0,877	0,13	0,877	0,01	0,990
Kako riješiti konflikt	0,91	0,406	1,65	0,197	3,88	0,024
Stilovi razrješavanja konflikta	1,79	0,172	8,89	0,000	1,41	0,250

Napomena: F = Fišerov koeficijent

PRILOG D

BIBLIOGRAFIJA

BIBLIOGRAFIJA

Lozić, S. (2014). *Sigurna škola iz perspektive nastavnika*. Novi Sad. Pedagoško društvo Vojvodine.

Objavljeni stručni članci:

Lozić, S. (2017). *Prepoznavanje i identifikacija sigurnosnih rizika u školi*. Zenica. Didaktički putokazi br. 77.

Lozić, S. (2019). *Agresivnost i ponašanje učenika*. Beograd. Pedagogija br. 2/2019.

Lozić, S. (2019). *Škola kao faktor rizika i zaštitni faktor pojave nasilja*. Podgorica. Vaspitanje i obrazovanje br. 4/2019.

Lozić, S. (2019). *Mjesto i uloga učesnika odgojno- obrazovnog procesa u savremenom kurikulumu škole*. Banja Luka. Naša škola, Sveska 8 br. 2.

Lozić, S. (2020). *Sigurna škola iz perpektive nastavnika*. Sombor. Norma br. XXV- 1/2020.

Lozić, S. (2021). *Oblici agresivnog ponašanja u školskoj sredini i sistemske strategije za prevenciju*. Sarajevo. Naša škola br. 264/94.

Lozić, S. (2022). *Kvalitetna škola- imperitive vremena u kojem živimo*. Sarajevo. Naša škola br. 98/268.

BIOGRAFIJA

Mr Semko R. Lozić, rođen je 10.09.1957.godine u Šipragama, općina Kotor-Varoš, Bosna i Hercegovina. Osnovnu školu završio u rodnom mjestu, a srednju školu u Banjoj Luci (1976.). Nakon odsluženja vojnog roka, 1979. godine upisuje Višu pedagošku akademiju (Odsjek razredne nastave) u Banjoj Luci, na kojoj uspješno diplomira (1981.), te stiče zvanje *nastavnika razredne nastave*. Po završetku studija, radio je više od dvije godine u Osnovnoj školi „*Rudi Čajavec*“ u Šipragama na poslovima *nastavnika razredne nastave*.

U školskoj 1983/84.godini upisuje se na Filozofski fakultet (Odsjek za pedagogiju) u Novom Sadu i završava ga odbranom diplomskog rada pod naslovom „*Pedagoško psihološka služba i nastavnici*“ (1987.), te stiče zvanje *diplomiranog profesora pedagogije*. Nakon završetka studija, radio je preko četiri godine u Osnovnoj školi „*Atif Topić*“ u Bosanskoj Gradišci na poslovima školskog pedagoga. Na početku 1991. godine je izabran i imenovan na mjesto direktora škole u svom rodnom mjestu na kojem ostaje do nesretnih ratnih zbivanja u Bosni i Hercegovini.

Od februara mjeseca 2003.godine, pa sve do kraja 2013.godine, radio je u „*Mješovitoj srednjoj školi*“ u Novom Travniku na mjestu *školskog pedagoga*, s tim da u školskoj 2008./2009. godini upisuje *postdiplomski studij* na Filozofskom fakultetu u Sarajevu i završava ga odbranom magistarskog rada na temu „*Sigurna škola iz perspektive nastavnika*“ (2013.), te stiče naučno zvanje *magistra pedagoških nauka*. Od početka 2014 godine radi u Gimnaziji „*Travnik*“ u Travniku na poslovima pedagoga škole.

U periodu od 2004.godine do 2010. godine, kao i u kasnijem periodu redovno učestvuje na brojnim seminarima i okruglim stolovima, vezanim za reformu obrazovanja u Bosni i Hercegovini, a naročito srednjeg obrazovanja, kroz EU VET programe i druge projekte u organizaciji međunarodnih institucija i Ministarstva obrazovanja, kulture i sporta Srednjobosanskog kantona.

U njegovom dugogodišnjem radu su uvijek do izražaja dolazile i dolaze njegove ljudske, stručne, komunikativne i ostale sposobnosti, koje se naročito ispoljavaju kroz rad i saradnju sa učenicima, nastavnicima, roditeljima i ostalim učesnicima nastavnog procesa, što se očitovalo kroz rezultate i uspjehe u njegovom radu, te kroz *mentorstvo određenom broju kolega i koleginja*, koji su uspješno položili stručni ispit.

U 2015.godini od strane Ministarstva obrazovanja kulture i sporta SBK-a je imenovan za *privremenog savjetnika za stručno-pedagoški nadzor* u osnovnim i srednjim školama za predmet pedagogija. Povjerene poslove je odradio u planiranom i predviđenom roku, te uredno dostavio adekvatnu dokumentaciju navedenom ministarstvu. Prilikom ocjenjivanja od strane Ministarstva, a u skladu sa *Pravilnikom o ocjenjivanju i napredovanju*, te provjere od strane *Prosvjetne inspekcije* je ispunio uslove za *savjetnika iz predmeta pedagogija*, što dovoljno govori o njegovom radu, praćenju i napredovanju u struci.

Rješenjem Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta SBK-a od *02.10.2017.godine*, pod brojem *03-38-1154/17-20* i zvanično je unaprijeđen u zvanje „*Stručni saradnik- savjetnik*“ u skladu sa *Pravilnikom o ocjenjivanju i napredovanju nastavnika i stručnih saradnika*, na period od *pet godina* od dana izbora u navedeno zvanje.

Prati savremena *pedagoška i didaktičko-metodička istraživanja*, a najviše je okupiran *sigurnom školom sa svim njenim karakteristikama*, te *kvalitetnom školom-imperativu vremena u kojem živimo*, kao i *ulogom i mjestom posrednih i neposrednih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu škole u cjelini*. *Pedagoške implikacije verbalnog nasilja nad i među učenicima*, sljedeće je područje za koje se zanima.

Teza njegove *doktorske disertacije* nosi naslov „*Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima- eksperimentalna provjera*” pod mentorstvom *prof. dr Nenada Suzića* u prvom dijelu izrade rada, a u drugom dijelu *prof. dr Margarete Skopljak*, jer je nastavio svoje školovanje na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci, gdje je i počeo kao student Pedagoške akademije. Izvještaj o podobnosti *teme i kandidata* od strane *Senata* je odobren i prihvaćen *26.10.2017. godine*, pod brojem *02/04-3.3050-53/17*, tako da će svoj dugogodišnji rad u vaspitno-obrazovnom procesu krunisati i tom važnom titulom u svom životu. Njegov cilj je pomoći, prije svega onima koje obrazujemo, kao i onima koji obrazuju naše mlade naraštaje, te vaspitno-obrazovnom sistemu SBK-a u cjelini, a i šire na prostoru Bosne i Hercegovine.

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ

ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације: Семко Лозић.

Датум, мјесто и држава рођења аутора: 10.09.1957. године, Шипраге, општина Котор-Варош, Босна и Херцеговина.

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања: Филозофски факултет у Новом Саду, 1987. година.

Датум одбране мастер/магистарског рада аутора: 12.06.2013. године на Филозофском факултету Универзитета у Сарајеву.

Наслов мастер/магистарског рада аутора: "Сигурна школа из перспективе наставника".

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада: Магистар педагошких наука.

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације: Доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на којем је докторска дисертација одбрањена: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.

Назив докторске дисертације и датум одбране: "Програм превенције вербалног насиља над и међу ученицима- експериментална провјера", 15.09.2022. године.

Научна област дисертације према CERIF шифрарику: S270

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације:

1. др Тања Станковић- Јанковић, редовни професор за ужу научну област Методика васпитно- образовног рада, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, предсједник.

2. др Небојша Мацановић, ванредни професор за ужу научну област Општа педагогија, Факултет политичких наука Универзитета у Бањој Луци, члан.

3. др Даница Васиљевић- Продановић, ванредни професор за ужу научну област Криминологија, пенологија и виктимологија, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, члан.

4. др Татјана Михајловић, редовни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан- коментор.

5. др Маргарета Скопљак, ванредни професор за ужу научну област Методика васпитно-образовног рада, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан-ментор.

У Бањој Луци, 24.09.2022. године



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ



ИЗВЈЕШТАЈ
о оцјени урађене докторске дисертације

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
БАЊА ЛУКА

Број: 07/3.400-09/22
Датум: 20.03.2022

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филозофског факултета, Универзитета у Бањој Луци на сједници одржаној дана 14.03.2022. године, донијело је Одлуку број: 07/3.400-09/22 којом се именује Комисија за оцјену урађене докторске дисертације кандидата мр Семка Лозића, у сљедећем саставу:

1. др Тања Станковић – Јанковић, редовни професор за ужу научну област Методика васпитно-образовног рада, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, предсједник.
2. др Небојша Маџановић, ванредни професор за ужу научну област Општа педагогија, Факултет политичких наука Универзитета у Бањој Луци, члан.
3. др Даница Васиљевић-Продановић, ванредни професор за ужу научну област Криминологија, педологија и виктимологија, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, члан.
4. др Тајјана Михајловић, редовни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан – коментор.
5. др Маргарета Скопљак, ванредни професор за ужу научну област Методика васпитно-образовног рада, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан - ментор.

1) Навести датум и орган који је именовао комисију;

2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

1) Име, име једног родитеља, презиме: Семко (Рефик) Лозић;

2) Датум рођења, општина, држава: 10.09.1957. године, Шипраге, општина Котор Варош, Босна и Херцеговина;

3) Постдипломски магистарски студиј: Филозофски факултет Универзитета у Сарајеву, одсјек за педагогију;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада: Филозофски факултет Универзитета у Сарајеву, Сигурна школа из перспективе наставника, Општа педагогија, 12.06. 2013. године;

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра педагошких наука:

Општа педагогија;

6) Докторски студиј: Није похађао докторски студиј.

1) Име, име једног родитеља, презиме;

2) Датум рођења, општина, држава;

3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно последиједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;

6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

1) Наслов докторске дисертације:

„Програм превенције вербалног насиља над и међу ученицима – експериментална провјера“

2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације:

Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком бр. 02/04-3.3050-53/17 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 26.10.2017. године.

3) Садржај докторске дисертације са страничењем:

УВОД	4
ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	5
НАСИЉЕ.....	6
Могући узроци проблема и фактори који изазивају насилно понашање.....	11
Потиснуте емоције	18
Како наставници перципирају насилно понашање ученика.....	19
Како ученици доживљавају насилно понашање својих вршњака	20
Личност ученика и његова слика о себи	23
Породица, потенцијални извор насилног понашања.....	25
Безбједносни ризици у школи.....	38
Преглед тангентних истраживања.....	44
ВЕРБАЛНО НАСИЉЕ.....	48
Дефиниција и препознавање вербалног насиља.....	48
Вербално насиље над и међу ученицима.....	49
Концептуално одређење вербалног насиља над и међу ученицима.....	51
ПРЕВЕНЦИЈА ВЕРБАЛНОГ НАСИЉА.....	54
Просоцијално понашање ученика смањује насиље.....	56
Школа за све.....	62
Значај сарадње државних органа и локалне заједнице са школом у идентификовању сигурносних ризика.....	71
Реаговање на социо-психолошке безбједносне ризике.....	73
Израда стратегије сарадње школе и релевантних друштвених актера.....	74
Превенција безбједносних ризика у школама.....	76
Превенција социо-психолошких безбједносних ризика у животној средини.....	78
Побољшање нивоа безбједности у школи.....	78

Улога локалне заједнице у подизању нивоа безбједности школе.....	87
Улога родитеља у подизању нивоа безбједности школе.....	87
Улога ученика у унапређењу нивоа безбједности школе.....	89
Примјери неких програма за превенцију насиља над ученицима у школи.....	91
Препоруке за бољу праксу у превенцији насиља у школама.....	93
МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	95
Проблем и предмет истраживања.....	96
Варијабле у истраживању.....	96
Значај истраживања.....	98
Циљ и задаци истраживања.....	99
Хипотезе у истраживању.....	100
Методе, технике и инструменти истраживања.....	101
Организација и ток истраживања.....	103
Узорак истраживања.....	104
Статистичка обрада података.....	105
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА.....	106
Препознавање насиља.....	107
Препознавање различитих облика вербалног насиља.....	108
Реаговање на вербално насиље.....	113
Препознавање емоција у односу на вербално насиље.....	116
Како ријешити конфликт?.....	121
Стилови рјешавања конфликта.....	123
Резиме.....	125
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	127
ЛИТЕРАТУРА.....	131
ПРИЛОЗИ.....	147
Програм превенције вербалног насиља над и међу ученицима.....	148
Истраживачки инструменти.....	169
Статистичка обрада података.....	175

4) Основни подаци о докторској дисертацији:

Дисертација је написана на 181 страници, садржи 17 табела и један графикон. У изради дисертације кориштено је 166 референтних библиографских јединица литературе, од чега 160 у виду монографија, уџбеника, научних чланака и 6 интернет извора. Структуру докторске дисертације чини следећих седам поглавља: 1) Увод, 2) Теоријски оквир истраживања, 3) Методолошки оквир истраживања, 4) Анализа и интерпретација резултата истраживања, 5) Закључна разматрања, 6) Литература и 7) Прилози.

1) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикона, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Кандидат Семко Лозић полази од тезе да се у педагошкој науци, и на основу доступне литературе, недовољно теоријски разматрају проблеми превенције насиља, посебно вербалног које је мање очигледно попут етикетања и стигматизације, за

разлику од физичког насиља. У таквим радовима углавном се дефинишу и идентификују различити облици насиља (формалног и неформалног), указује на евентуалне посљедице изложености жртве појединим врстама насиља. У емпиријским радовима је слична ситуација, јер се претежно идентификује заступљеност различитих облика насиља, више формалних него неформалних, интензивнијих у васпитно-образовним институцијама, школском окружењу, неголи у непосредном друштвеном окружењу.

Кандидат у образложењу проблема истраживања констатује да је педагошки оправдано, методолошки могуће и друштвено пожељно приступити превенцији вербалног насиља примјеном адекватног програма превенције. Кандидат је самостално у свом раду креирао програм превенције вербалног насиља над и међу ученицима и експериментално га провјерио у васпитно-образовној пракси. Разлог зашто се кандидат одређио за ову проблематику је што нема довољно релевантних теоријско-емпиријских сазнања о програмима подстицања просоцијалног понашања (Sternberg, 1988a, 1988b, 1990, 1995) и поступака превенције вербалног насиља над и међу ученицима.

Кандидат је у теоријском дијелу рада приступио анализи појмовно-семантичких проблема, на основу којих је теоријски и методолошки конципирао дисертацију. У теоријском дијелу дисертацији указује на насиље, затим когнитивне, афективне и опште карактеристике насиља (Slatina, 2005; Rumpf, 2009; Vrgoč, 1999), могуће узроке проблема и факторе који утичу на појаву насилничког понашања (Banjanin-Đuričić, 1998; Đorđević, 2009; Knežević-Florić, 2007; Kreso, 2004; Tillman, 1994), сигурносне ризике у школи, посебно социо-психолошке (Budimir-Ninković, 2009; Đurić i Popović-Čitić, 2007; Knežević-Florić, 2007). Такође, у теоријском дијелу рада образложен је аспект везан за схватања о негираним, прикривеним (суспрегнутим) емоцијама, обзиром да се у основи већине форми вербалне агресивности налазе негативне емоције (Elklit, 1991; Milivojević, 2007; Plutchik, 2001), те преусмјеравање ових емоција представља велики изазов за наставнике и све оне који желе редуковати или спријечити вербално насиље.

Кандидат у теоријском дијелу рада указује и на значај превентивних програма за превенцију насиља, односно модификацију насилног понашања ученика, анализира мета-аналитички третиране студије за превенцију насиља. Сходно томе, према методолошком концепту истраживања уочава се усмјереност кандидата на препознавање форми насиља и примјену експерименталног програма превенције вербалног насиља над и међу ученицима.

Кандидат теоријско утемељење дисертације завршава прегледом и анализом литературе и сажето приказаних резултата претходних истраживања код нас и у свијету. У емпиријским радовима углавном се идентификују различити облици насиља, посебно физичког (Bjorkqvist i Jansson, 2003; Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Khoury-Kassabri, Benbenishty, & Astor, 2005; Naito & Gielen, 2005; Soen, 2000; Smith & Samara, 2003), а готово незнатно вербалног насиља над и међу ученицима. Од аутора који су се бавили теоријским проучавањем и емпиријским истраживањем вербалног насиља су Babić, 1979; Bilić i Zloković, 2004; Horić, 2008; Mušanović i Čandrić, 1984; Olweus, 1998; Ovčina, 2009; Rumpf, 2006; Šarunić, 2005.

Затим кандидат указује на емпиријска истраживања везана за карактеристике

насиља (Achenbach, 1993; Bin, 2004; Bubić i Traljić, 2007; Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990; Essau & Conradt, 2004; Forward & Buck, 2005; Karakurt and Silver, 2013; Kreso, 2004; Olweus, Limber & Mihalic, 1999; Rumpf, 2006; Romera, Bravo, Ortega-Ruiz, & Veenstra, 2019), развијање сензибилитета за различите форме насиља (Peters, 1975), могуће узроке насиља (породица, вршњачка нетолеранција, школа, полне разлике, социјална некомпетентност), (Banjanin-Đuričić, 1998; Đorđević, 2009; Gresham, 1986; Sheridan, 1995; Slatina, 2005; Vrgoč, 1999), превенцију насиља (Essau & Conradt, 2004; Karakurt and Silver, 2013; Gordon, 2022; Mash & Wolfe, 2010; Soen, 2000; Romera, Bravo, Ortega-Ruiz, & Veenstra, 2019).

Кандидат наводи преглед и анализира мета-анлитички третиране програме и студије за сузбијање насиља – Студија Battistich, Solomon, Watson, Solomon, & Schaps (1989); Watson, Battistich & Solomon (1998); Норвешка Студија Olweus (1997) и Newman (1999) у Енглеској; Програм Bagley & Prichard (1998); Норвешка – Западна Канада – Програм Leadbeater, Houghlund, & Woods (2003); Италија студија Mensini, Codecasa, Belenni, & Cowie (2003); САД-е – Mueller & Parisi (2002).

Реализовано истраживање и *Програм превенције вербалног насиља над и међу ученицима – експериментална провјера*, у дисертацији има неколико значајних функција за васпитно-образовну праксу: прво, може послужити као подстицај за промјене и побољшање стања у односима на релацији наставник-ученик-родитељ, у стварању демократске атмосфере у школи, као мотивација за даља истраживања, рефлектује се у могућности примјене резултата истраживања у васпитно-образовној пракси, али и као показатељ за предузимање одговарајућих мјера и поступака од стране релевантних друштвених институција за побољшање и унапређење васпитно-образовног процеса у школи, посебно за подстицање свих одговорних да стварају сигурно окружење у школи.

Проблем истраживања је вербално насиље над и међу ученицима. *Предмет* овог истраживања је превенција вербалног насиља над и међу ученицима. *Циљ истраживања* је експериментално испитивање утицаја превентивног програма на превенцију вербалног насиља над и међу ученицима.

У складу са претходним, постављене су хипотезе. Обзиром на сложеност постављеног истраживачког феномена и методологије експеримента са паралелним групама, у раду су постављене главна и посебне хипотезе (подхипотезе).

Главна хипотеза:

Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике између Е-групе и К-групе у односу на препознавање насиља и облика вербалног насиља (опажање, осјечање, потребе, захтјеви), реаговања и разликовања емоција исказаних у односу на вербално насиље, начина рјешавања конфликта и препознавања стилова разрјешавања конфликта, те након ретеста статистички констатовати значајност разлика.

Посебне хипотезе (подхипотезе):

1. Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у погледу препознавања насиља између Е-групе и К-групе ученика у финалном мјерењу и ретестирању.

2. Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у погледу препознавања различитих облика (опажање, осјећања, потребе, захтјеви) вербалног

насиља између Е-групе и К-групе ученика у финалном мјерењу и ретестирању.

3. Постоје статистички значајне разлике у погледу реаговања на вербално насиље између Е-групе и К-групе ученика у финалном мјерењу и ретестирању.

4. Постоје статистички значајне разлике у погледу емоција исказаних у односу на вербално насиље између Е-групе и К-групе ученика у финалном мјерењу и ретестирању.

5. Постоје статистички значајне разлике у погледу начина рјешавања конфликта између Е-групе и К-групе ученика у финалном мјерењу и ретестирању.

6. Могуће је да постоје статистички значајне разлике у погледу усвојености стилова рјешавања конфликта између Е-групе и К-групе ученика у финалном мјерењу и ретестирању.

Комисија сматра да је кандидат теоријски утемељио истраживање (вербалног насиља над и међу ученицима) у провјери програма превенције различитих форми овог насиља, да је приступио анализи релевантних истраживања заједно са анализом истраживања студија и превентивних програма насиља над и међу ученицима значајних за ову дисертацију, односно да је повезао теоријска схватања и проучавања и емпиријска истраживања са кључним поставкама властитог истраживања вербалног насиља у провјери програма превенције.

Теоријско-методолошка основа дисертације може дати допринос у превенцији вербалног насиља над и међу ученицима средње школе. На тим основама кандидат је указао на претпоставке за реализацију програма превенције вербалног насиља почевши од потребе за раном превенцијом превентивних програма, едукацијом наставника, све до његове ефикасне имплементације у васпитно-образовној пракси.

Научно утемељена и практично провјерена дисертација отвара бројна питања, али даје и апликативне смјернице за васпитно-образовни рад. Примарно, дисертација може бити од значаја за васпитно-образовне институције и просвјетне раднике који се баве проблемом насиља, са акцентом на вербално насиље над и међу ученицима, али и сличним проблемима из овог домена. Она може послужити као извор за нова теоријска и методолошка сазнања стручној служби школе, заједно са наставницима у трагању за ефикасним стратегијама, методама и поступцима превенције вербалног насиља над и међу ученицима средње школе.

Може се констатовати да је основни допринос дисертације кандидата мр Семке Лозића у истраживању вербалног насиља над и међу ученицима у провјери програма превенције различитих форми овог насиља. Сам научни допринос дисертације очекује се у расвјетљавању неких форми вербалног насиља и сензибилирању субјеката на које се оно односи да га препознају, игноришу или санкционишу. Прагматичност тезе је у оспособљавању ученика средње школе да се суоче и адекватно реагују на различите форме вербалног насиља.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

У овом истраживању узорак су чинили ученици првог и другог разреда средње

школе (99 ученика). За критериј избора узорка (средњошколски ученици) узети су у обзир резултати претходних истраживања која указују да је насиље евидентно у средњим школама, почевши од вербалног и физичког до сексуалног (Moosj, 1998; Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982; Rigbija i Slija, 1991; Florić-Knežević, 2007; Currie & Tempest, 2008). У раду је примјењен експеримент са паралелним групама који је укључивао иницијално мјерење, реализацију експерименталног програма, финално мјерење, и поновно ретестирање (шест мјесеци након финалног мјерења). Експериментални програм је трајао једно полугодиште уз писмену сагласност родитеља, школске 2017/18. године. Примјењен је на часовима одјељенске заједнице у оквиру које су реализовани садржаји који се заснивају на сљедећим циљевима: да ученици науче разликовати вредновање од опажања, вјежбају ненасилну комуникацију и ненасилно рјешавање конфликта, препознају потребе других, да науче износити своје захтјеве ненасилно, препознају различите форме вербалног насиља, разликују позитивне и негативне емоције путем различитих интерактивних активности. Увидом у пројекат пријаве теме докторске дисертације комисија није уочила одступања од плана истраживања.

Материјал који је обрађиван у овој докторској дисертацији су обимни истраживачки подаци који су добијени иницијалним и финалним мјерењем, те након ретестирања. Исти истраживачки инструменти су примјењени у иницијалном и финалном мјерењу које је слиједило након четири мјесеца трајања експерименталног програма, те у оквиру ретестирања. Примјењена је батерија од пет инструмената: ПН – Препознавање насиља, ВН – Вербално насиље, ОНА – Одговори на насилност, ПЕ – Препознавање емоција и РК – Рјешавање конфликта. Инструмент ПН (Препознавање насиља) рађен је према раду Розенберга (2002) и садржи 40 ајтема ($\alpha = 0,92$). Инструмент ВН (Вербално насиље) конструисан је од стране кандидата и има десет ајтема ($\alpha = 0,86$). Инструмент ОНА (Одговори на насиље) има десет ајтема и мјери првенствено асертивност ученика ($\alpha = 0,76$). Инструмент ПЕ (Препознавање емоција) има десет сличица (цртежа) уз које је понуђено по пет емоција. Ученици су требали да препознају која емоција је на сличици. Инструмент РК (Рјешавање конфликта) има 20 ајтема у два субтеста: (а) како ријешити конфликт и (б) стилови разрјешавања конфликта ($\alpha = 0,71$).

Кандидат је у истраживању примјенио метод теоријске анализе и синтезе, експериментални метод и дескриптивни метод. У складу са наведеним методама примјењене су технике истраживања: анкетирање, скалирање и тестирање. На основу добијене истраживачке грађе примјењени су сљедећи статистички поступци: t-test, χ^2 -test, ANOVA (анализа варијансе), MANOVA (мултиваријантна анализа варијансе), MANCOVA (мултиваријантна анализа коваријансе), Пирсонов коефицијент корелације.

Увидом у теоријски и емпириски дио рада комисија је констатовала сљедеће:

- У односу на постављени истраживачки циљ, задатке и научне показатеље осталих релевантних истраживања примјењене методе су актуелне и адекватне;
- Статистичка обрада података је примјерена постављеном методолошком оквиру;
- Истраживање је поуздано с обзиром на испитиване параметре.

1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;

2) Дати кратак увид у примјењени метод истраживања при чему је важно оцијенити сљедеће:

1. Да ли су примјењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Емпиријски и научни допринос истраживања огледа се у експерименталној провјери превентивног програма *Вербално насиље над и међу ученицима* на часовима одјељенске заједнице који се показао ефикаснијим (препознавање насиља и различитих облика вербалног насиља, реаговања на вербално насиље и емоција исказаних на вербално насиље) у односу на традиционалан начин реализације часова одјељенске заједнице. Добијени резултати су јасно и објективно представљени и повезани са другим релевантним истраживањима. У оквиру интерпретације кандидат је показао ниво критичности и самокритичности.

Кандидат мр Семко Лозић у овој докторској дисертацији утврдио је следеће значајне научне показатеље:

- Значајност разлика у корист Е-групе у односу на К-групу, с обзиром на препознавање насиља: опажање ($t=5,32$; $p=0,001$), осјећања ($t=3,13$; $p=0,002$), захтјеви ($t=3,58$; $p=0,001$) и потребе ($t=2,12$; $p=0,037$);
- Значајност разлика у корист Е-групе у односу на К-групу, с обзиром на препознавање различитих облика вербалног насиља ($t=4,00$; $p=0,001$),
- Значајност разлика у корист Е-групе у односу на К-групу, с обзиром на реаговања на вербално насиље ($t=4,88$; $p=0,001$) и
- Значајност разлика у корист Е-групе у односу на К-групу, с обзиром на исказане емоције на вербално насиље ($t=3,02$; $p=0,004$).

Треба истаћи и то да не постоје статистички значајне разлике између Е-групе и К-групе када су у питању начини и стилови рјешавања конфликта, те да се ефекти овог програма послје шест мјесеци знатно смањују или да потпуно нестају. Због тога, кандидат добијене резултате прихвата са предострожношћу уз напомену и претпоставку да програме за превенцију вербалног насиља над и међу ученицима школе треба да реализују континуирано, дужи временски период да би исти имали дуготрајније учинке.

Значај овог истраживања се посебно огледа у чињеници колико је важно превентивно дјеловање и континуирани рад у рјешавању веома комплексног проблема вербалног насиља над и међу ученицима. Сходно томе, кандидат је отворио бројна питања која би се могла даље истражити: како научити ученике да користе адекватне стилове рјешавања конфликта; како да рјешавају вербалне конфликте на мирољубив начин и слично.

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска теза мр Семке Лозића у теоријском и у емпиријском дијелу рада представља својеврстан критички осврт на проблем вербалног насиља над и међу ученицима. Рад пружа већи број педагошких импликација, међу којима се највише истиче значај превентивних програма, али и да се увиде одређени недостаци у циљу њихове корекције. Значајан је закључак да се у васпитно-образовном

процесу могу подстицати вјештине ненасилног рјешавања конфликта путем различитих активности које треба да буду континуираног карактера. Примijeњени експериментални програм може помоћи наставницима и ученицима да на адекватан начин реагују у случају појаве различитих облика вербалног насиља. Теоријским сагледавањем и емпиријском провјером различитих педагошких радионица у циљу превенције вербалног насиља над и међу ученицима кандидат је успјешно холистички приступио предмету истраживања.

Приједлог Комисије за оцјену докторске дисертације је да се докторска дисертација под називом „Програм превенције вербалног насиља над и међу ученицима – експериментална провјера“ прихвати. Кандидат мр Семко Лозић испуњава услове за одбрану урађене докторске дисертације, те је приједлог Комисије да Наставно-научно вијеће Филозофског факултета усвоји овај Извјештај и одобри јавну одбрану докторске дисертације кандидата мр Семке Лозића.

ПОТПИС ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

Датум: 23.05.2022. година
Бања Лука, Београд

1. др Тања Станковић – Јанковић, редовни професор за ужу научну област Методика васпитно-образовног рада, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, предједник

2. др Небојца Мацановић, ванредни професор за ужу научну област Општа педагогија, Факултет политичких наука Универзитета у Бањој Луци, члан.

3. др Даница Васиљевић-Продановић, ванредни професор за ужу научну област Криминологија, педологија и виктимологија, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, члан.

4. др Татјана Михајловић, редовни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан – коментор.

5. др Маргарета Скопљак, ванредни професор за ужу научну област Методика васпитно-образовног рада, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан – ментор.

Izjava 1

IZJAVA O AUTORSTVU

**Izjavljujem da je
doktorska disertacija**

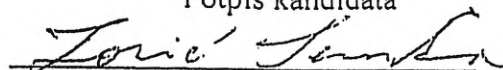
Naslov rada: „Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima – eksperimentalna provjera“.

Naslov rada na engleskom jeziku: „Verbal violence prevention program, against and among students – experimental verification“.

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da doktorska disertacija, u cjelini ili u dijelovima, nije predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica.

U Banjoj Luci, 23.06.2022. godina.

Potpis kandidata



Izjava 2

Izjava kojom se ovlašćuje Filozofski fakultet/Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci da doktorsku disertaciju učini javno dostupnim

Ovlašćujem Filozofski fakultet/Akademiju umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci da moju doktorsku disertaciju, pod naslovom „Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima – eksperimentalna provjera“, koja je moje autorsko djelo, učini javno dostupnim.

Doktorska disertacija sa svim priložima predao sam u elektronskom formatu, pogodnom za trajno arhiviranje.

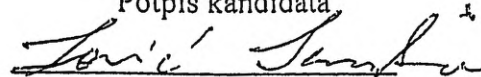
Moja doktorska disertacija, pohranjenu u digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci, mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons), za koju sam se odlučila.

1. Autorstvo
2. Autorstvo – nekomercijalno
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
4. Autorstvo – nekomercijalno – dijeliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – dijeliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poledini lista).

U Banjoj Luci, 23.06.2022. godina

Potpis kandidata



Izjava 3

**Izjava o identičnosti štampane i elektronske verzije
doktorske disertacije**

Ime i prezime autora: mr Semko Lozić

Naslov rada: „Program prevencije verbalnog nasilja nad i među učenicima – eksperimentalna provjera“.

Mentor: Prof. dr Margareta Skopljak

Komentor: Prof. dr Tatjana Mihajlović

Izjavljujem da je štampana verzija moje doktorske disertacije identična elektronskoj verziji koju sam predao za digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci.

U Banjoj Luci, 23.06.2022. godina.

Potpis kandidata

