

# Nasilje u školama Srbije

**Analiza stanja od 2006.  
do 2013. godine**

Dragan Popadić  
Dijana Plut  
Zoran Pavlović



Република Србија  
МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ, НАУКЕ  
И ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА



Institut za psihologiju



**Dragan Popadić  
Dijana Plut  
Zoran Pavlović**

**NASILJE U ŠKOLAMA SRBIJE**  
**Analiza stanja od 2006. do 2013. godine**

# Nasilje u školama Srbije

## Analiza stanja od 2006. do 2013. godine

### *Izdavač*

Institut za psihologiju, Beograd

### *Suizdavač*

UNICEF, Beograd

### *Za izdavača*

Dragica Pavlović

### *Autori*

Dragan Popadić

Dijana Plut

Zoran Pavlović

### *Recenzije*

Prof. dr Aleksander Baucal

Doc. dr Danijela Petrović

Spec. psih. Biljana Lajović

Dr Jelena Zajeganović Jakovljević

### *Lektura*

Mr Aleksandra Stanić

### *Dizajn*

Rastko Toholj

### *Štampa*

Scanner Studio, Beograd

Tiraž 1.000

ISBN 978-86-6427-002-1

Štampano 2014. godine

Ova publikacija nastala je u okviru programa *Škola bez nasilja* koji sprovodi Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u partnerstvu sa UNICEF-om i projekata 179 018 i 47 010 koje finansira isto Ministarstvo.

Štampanje monografije finansirala je kancelarija UNICEF-a u Srbiji. Stavovi izneti u ovoj monografiji su stavovi autora i ne odražavaju nužno politiku i stavove UNICEF-a.

Posvećujemo ovu knjigu deci koja su  
učestvovala u našem istraživanju.



# Reči zahvalnosti

Zahvaljujemo se koleginicama i kolegama koji su tokom proteklih deset godina u različitim ulogama bili uključeni u ovo istraživanje: kao konsultanti u konstrukciji instrumenata, kao saradnici u prikupljanju podataka, saopštavanju podataka školama i široj javnosti, i u čitanju radnih verzija teksta (imena smo naveli abecednim redom): Aleksandru Baucalu, Aleksandri Kalezić Vignjević, Smiljani Grujić, Dragani Koruga, Dobrinki Kuzmanović, Biljani Lajović, Ljiljani Lazarević, Svetlani Marojević, Gordani Medenici, Danijeli Petrović i Stanislavi Vučković.

Posebnu zahvalnost dugujemo dr Jeleni Zajeganović Jakovljević iz kancelarije UNICEF-a u Beogradu koja je tokom proteklih deset godina ukupnom timu projekta davala ne samo tehničku već i autorsku podršku.

Veliku podršku pružili su mentori koji su organizovali i sprovodili istraživanja u školama i preuzimali na sebe osetljiv i ne baš uvek lak zadatak saopštavanja rezultata (navodimo samo imena mentora koji su vodili osnovne škole i to abecednim redom): Svetlana Aleksić, Đorđe Arsenin, Dragana Babić, Ana Božinović, Rajka Čekrdžin, Gordana Čukuranović, Dušanka Ćirović, Spomenka Divljan, Zora Dešić, Gordana Đigić, Dragan Đorđević, Milica Đorđević, Branka Eraković, Jasmina Gejo, Stanka Georgiev, Jasmina Gocić, Dajana Grgić, Vida Grujić, Smiljana Grujić, Zlatica Jović, Goran Joksimović, Snežana Jović, Rada Karanac, Mirjana Kitić, Tamara Klikovac, Jovan Komlenac, Snežana Konjević, Ivana Kotlaja, Marija Kotlaja, Milica Kočiš Brstina, Nevenka Kraguljac, Dragan Kuveljić, Biljana Lajović, Jasmina Lekić Beljanski, Ksenija Liščević, Svetlana Magdelinić, Borislava Maksimović, Miroslava Marinković, Jelica Marković, Mila Marković, Vesna Miletić, Dragana Milidrag, Zorica Milić, Branislava Mimić, Milena Mladenović, Tereza Moličnik, Snežana Mraović, Olgica Najdanović, Marijana Negovanović, Lidija Nešić, Gordana Nikolić, Jasmina Nikolić, Nevena Nikolić, Ana Novković, Marina Ocofoljić, Maja Oklobdžija Slijepčević, Milena Oparnica, Marina Ostojić, Ivica Panić, Jelena Pavlović, Tatjana Pavlović, Zorica Panić, Mirjana Pejčić Zbiljić, Zorica Petrović, Branislava Pokrajac, Vesna Popović, Kamila Popović, Darinka Radivojević, Biljana Radosavljević, Svetlana Radosavljević, Vesna Radulović, Zdenka Rajković, Marina Rakočević Bunčić, Snežana Rafailović, Edita Sakali, Vladan Seizović, Suzana Sekulić, Nataša Stanisavljević, Suzana Stanković Ilić, Vesna Šaponjić, Tanja Šijaković, Mirsada Topalović, Mirjana Trifunović Paul, Mirjana Trkulja, Jelisaveta Vilotić Svetlana, Vranješević, Snežana Vuković, Suzana Vučković, Ljiljana Zdravković Valerija, Živković, Stanka Žica.

Hvala i svim zaposlenima iz 237 škola koji su odvojili vreme da učestvuju u istraživanju i pokazali odgovornost suočavanja sa rezultatima.

Ipak, najveću zahvalnost dugujemo deci koja su odgovarala na vrlo lična pitanja iz našeg upitnika.

*U Beogradu, decembar 2014. godine*

Autori

# Sadržaj

<b>Predgovor</b> .....	17
<b>1. Uvod: Nasilje u školi kao problem</b> .....	23
1.1. Kako u ovom istraživanju definišemo nasilje u školi? .....	24
1.1.1. O intenzitetu povređivanja .....	28
1.1.2. O nameri povređivanja .....	30
1.1.3. O opravdanosti povređivanja .....	31
1.2. Vrste nasilja .....	32
1.3. Nasilje i siledžijstvo .....	35
1.4. Šta je nasilje u školi? .....	37
1.5. Koju smo vrstu podataka prikupili u ovom istraživanju? .....	38
<b>2. O istraživanju</b> .....	40
2.1. Program <i>Škola bez nasilja</i> kao kontekst istraživanja .....	40
2.2. Mesto istraživanja unutar programa .....	42
2.3. Način izvođenja istraživanja .....	44
2.4. Faze istraživanja .....	45
2.5. Instrumenti .....	46
2.5.1. Upitnici za učenike .....	46
2.5.1.1. Sličnosti i razlike upitnika za učenike u odnosu na Olveusov upitnik o siledžijstvu .....	52
2.5.2. Upitnici za zaposlene u školi .....	56
2.6. Uzorak .....	58
2.6.1. Uzorak škola .....	58
2.6.2. Uzorak učenika .....	58
2.6.3. Uzorak zaposlenih u školi .....	60
2.7. Statistička obrada .....	61
<b>Rezultati</b>	
<b>3. Vršnjačko nasilje</b> .....	67
3.1. Učenici koji trpe vršnjačko nasilje .....	67
3.1.1. Koliko učenika trpi vršnjačko nasilje? .....	67
3.1.2. Dodatni pokazatelji ugoženosti učenika .....	74
3.1.3. Poređenje kriterijuma za procenu rasprostranjenosti viktimizacije .....	74
3.1.4. Sa čim je povezana izloženost nasilju? .....	79
3.1.5. Koje oblike nasilnog ponašanja trpe učenici u našim školama? .....	81
3.1.6. Sa čim su povezani oblici viktimizacije? .....	83



<b>4. Nasilno ponašanje učenika</b> . . . . .	88
4.1. Kriterijumi nasilništva . . . . .	88
4.2. Sa čim je povezano nasilno ponašanje učenika? . . . . .	90
4.3. Oblici nasilnog ponašanja učenika . . . . .	91
4.4. Sa čim su povezani oblici nasilnog ponašanja učenika? . . . . .	92
4.5. Karakteristike dece koja se nasilno ponašaju – izjave učenika izloženih nasilju . . . . .	93
4.5.1. Iz koje su škole deca koja se nasilno ponašaju? . . . . .	94
4.5.2. Iz kojih su odeljenja deca koja se nasilno ponašaju? . . . . .	95
4.5.3. Kog su pola deca koja se nasilno ponašaju? . . . . .	97
4.5.4. Kog su uzrasta deca koja se nasilno ponašaju? . . . . .	97
4.5.5. Koliko se dece ponašalo nasilno prema pojedincu koji izveštava? . . . . .	98
4.5.6. Na kojim mestima se dešava nasilje? . . . . .	100
<b>5. Uloge u nasilnoj interakciji</b> . . . . .	101
5.1. Učestalost različitih uloga u nasilnoj interakciji . . . . .	102
5.2. Ugroženost učenika po pojedinim fazama istraživanja . . . . .	105
<b>6. Učešće u tučama</b> . . . . .	107
<b>7. Reakcije na ugroženost nasiljem</b> . . . . .	109
7.1. Postupci koje učenici preduzimaju kada su ugroženi nasiljem . . . . .	110
7.1.1. Reakcije na ugroženost zavisno od uloge u nasilnoj interakciji . . . . .	111
7.1.2. Koliko dece izostaje iz škole da bi izbeglo nasilje? . . . . .	116
7.2. Kome se ugroženi učenici obraćaju za pomoć? . . . . .	116
7.2.1. Pomoć nastavnika . . . . .	120
7.2.2. Pomoć vršnjaka . . . . .	122
7.3. Pružanje pomoći ugroženima . . . . .	124
7.3.1. Ponašanje učenika kada su svedoci nasilja . . . . .	124
7.4. Odložene reakcije dece na nasilje koje su doživeli u školi . . . . .	127
7.4.1. Procena stepena viktimizacije učenika: odložene reakcije na nasilje kao pokazatelj koliko je učenika ozbiljno ugroženo . . . . .	132
<b>8. Nasilje u interakciji učenik – odrasli</b> . . . . .	133
8.1. Nasilje odraslih nad starijim učenicima . . . . .	133
8.2. Nasilno ponašanje učitelja prema mlađim učenicima . . . . .	139
8.3. Nasilje učenika prema nastavnicima . . . . .	141
<b>9. Nasilje iz perspektive zaposlenih</b> . . . . .	144
9.1. Zabrinutost zaposlenih zbog vršnjačkog nasilja . . . . .	144
9.2. Usaglašenost procena različitih kategorija zaposlenih . . . . .	145
9.3. Valjanost procena odraslih o izraženosti učeničkog nasilja . . . . .	147

9.4. Kako odrasli opažaju decu koja trpe nasilje i decu koja se nasilno ponašaju? . . . . .	151
9.5. Mišljenja odraslih o uzrocima nasilja u školi . . . . .	151
9.6. Mišljenja odraslih o načinima borbe protiv nasilja u školi . . . . .	152
9.7. Mišljenje zaposlenih o vlastitim kompetencijama za borbu protiv nasilja . . . . .	153
<b>10. Razlike između škola prema viktimizaciji i nasilnom ponašanju učenika . . . . .</b>	<b>155</b>
10.1. Razlike između škola obuhvaćenih ispitivanjem . . . . .	156
10.2. Razlike između škola s najmanje i škola s najviše nasilja . . . . .	159
10.3. Individualni i školski prediktori viktimizacije i nasilnog ponašanja . . . . .	161
10.4. Specifičnosti specijalnih škola . . . . .	165
<b>11. Rezime rezultata i diskusija . . . . .</b>	<b>168</b>
11.1. O samom istraživanju . . . . .	168
11.2. Kako su ispitanici odgovarali? . . . . .	170
11.3. Metodološke dileme: kako ispitivati nasilje u školi? . . . . .	171
11.3.1. <i>Kako se ispitanici prisećaju?</i> . . . . .	171
11.3.2. <i>O određenju nasilja</i> . . . . .	174
11.3.3. <i>O kriterijumima rasprostranjenosti nasilja</i> . . . . .	176
11.3.4. <i>Oslanjanje na globalne ili na specifične samoprocene?</i> . . . . .	179
11.4. Rasprostranjenost nasilja u školama . . . . .	182
11.4.1. <i>Oblici viktimizacije</i> . . . . .	183
11.4.2. <i>Oblici nasilnog ponašanja</i> . . . . .	184
11.4.3. <i>Učešće u tučama</i> . . . . .	184
11.5. Poređenje s drugim državama . . . . .	185
11.5.1. <i>Poređenje na osnovu globalnih samoprocena</i> . . . . .	186
11.5.2. <i>Poređenje na osnovu specifičnih samoprocena</i> . . . . .	189
11.5.3. <i>Poređenje na osnovu samoprocena nasilnog ponašanja</i> . . . . .	190
11.5.4. <i>Poređenje na osnovu učestalosti tuča</i> . . . . .	192
11.6. Karakteristike ugroženih učenika . . . . .	193
11.6.1. <i>Pol</i> . . . . .	193
11.6.2. <i>Uzrast</i> . . . . .	193
11.6.3. <i>Školski uspeh</i> . . . . .	194
11.6.4. <i>Odnosi u vršnjačkoj grupi</i> . . . . .	195
11.7. Karakteristike dece koja se nasilno ponašaju . . . . .	196
11.7.1. <i>Pol</i> . . . . .	196
11.7.2. <i>Uzrast</i> . . . . .	197
11.7.3. <i>Školski uspeh</i> . . . . .	198
11.7.4. <i>Odnosi u vršnjačkoj grupi</i> . . . . .	199

11.8. Kako izgleda tipična nasilna interakcija među decom? . . . . .	200
11.9. Posledice viktimizacije . . . . .	201
11.9.1. <i>Odložene reakcije kao još jedan oslonac za procenu             o tome koliko je dece ozbiljno ugroženo nasiljem</i> . . . . .	202
11.10. Uloge u nasilnoj interakciji . . . . .	203
11.11. Nasilje u interakciji učenik – odrasli . . . . .	205
11.12. Nasilje iz perspektive zaposlenih . . . . .	208
11.13. Promene po fazama istraživanja . . . . .	210
11.14. Reagovanje na nasilje . . . . .	211
11.14.1. <i>Kako deca najčešće reaguju?</i> . . . . .	214
11.15. Deca kao svedoci nasilja . . . . .	217
11.15.1. <i>Uzroci nepružanja pomoći</i> . . . . .	220
11.16. Reagovanje odraslih na nasilno ponašanje učenika . . . . .	221
11.17. Konflikti i nasilje . . . . .	224
11.18. Razlike između škola u viktimizaciji i nasilnom ponašanju učenika . . . . .	227
11.19. Faktori izvan škole . . . . .	232
11.20. Šta može učiniti škola? . . . . .	233
<b>Reference</b> . . . . .	241
<b>Prilozi</b> . . . . .	255
<b>Indeks autora</b> . . . . .	267
<b>Indeks pojmova</b> . . . . .	273

## Spisak tabela

<i>Tabela 1:</i> Broj škola, ispitanih učenika i odraslih, po fazama istraživanja . . . . .	45
<i>Tabela 2:</i> Formulacije opštih instrukcija i pitanja za mlađe i starije učenike . . . . .	50
<i>Tabela 3ms:</i> Struktura uzorka prema polu i uzrastu . . . . .	60
<i>Tabela 4:</i> Struktura uzorka odraslih prema zanimanju . . . . .	60
<i>Tabela 5s:</i> Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju, s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 1 (%) . . . . .	70
<i>Tabela 6s:</i> Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju, s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 2 (%) . . . . .	71
<i>Tabela 7ms :</i> Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju, s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 3 (%) . . . . .	72
<i>Tabela 8ms:</i> Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju, s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 4 (%) . . . . .	73
<i>Tabela 9ms:</i> Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju, s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 5 (%) . . . . .	73
<i>Tabela 10s:</i> Procenat učenika ugroženih vršnjačkim nasiljem, prema indirektnim procenama učenika . . . . .	74
<i>Tabela 11ms:</i> Raširenost pojedinačnih oblika viktimizacije, prema polu i uzrastu (%) . . . . .	82
<i>Tabela 12ms:</i> Koeficijenti korelacije oblika viktimizacije s fazom istraživanja, polom učenika, uzrastom, školskim uspehom i stepenom integrisanosti u odeljenje . . . . .	83
<i>Tabela 13s:</i> Koeficijenti korelacije nasilnog ponašanja učenika s fazom istraživanja, polom učenika, uzrastom i školskim uspehom . . . . .	90
<i>Tabela 14ms:</i> Raširenost pojedinačnih oblika nasilnog ponašanja, prema polu i uzrastu (%) . . . . .	92
<i>Tabela 15ms:</i> Koeficijenti korelacije specifičnih oblika nasilnog ponašanja s fazom istraživanja, razredom, školskim uspehom i stepenom integrisanosti učenika . . . . .	93
<i>Tabela 16s:</i> Procena svih učenika i učenika izloženih nasilju o tome iz koje škole su učenici koji se nasilno ponašaju (%) . . . . .	94
<i>Tabela 17s:</i> Procena svih učenika i učenika izloženih nasilju o tome iz kojih odeljenja su deca koja se nasilno ponašaju (%) . . . . .	95
<i>Tabela 18s:</i> Procena dečaka i devojčica o polu učenika koji se nasilno ponašaju (%) . . . . .	97

<i>Tabela 19s:</i> Procena dečaka i devojčica o uzrastu učenika koji se nasilno ponašaju (%) . . . . .	98
<i>Tabela 20ms:</i> Procena dečaka i devojčica o broju učenika koji su se prema njima nasilno ponašali tokom poslednja tri meseca (%) . . . . .	98
<i>Tabela 21ms:</i> Procena učenika različitog stepena integrisanosti u odeljenje o broju učenika koji se prema njima nasilno ponašaju (%) . . . . .	99
<i>Tabela 22s:</i> Procena učenika o mestu u školi na kojima se dešava nasilje. . . . .	100
<i>Tabela 23ms:</i> Broj i procenat učenika u različitim ulogama u nasilnoj interakciji . . . . .	102
<i>Tabela 24ms:</i> Učestalost različitih uloga u nasilnoj interakciji, prema polu i uzrastu (%) . . . . .	103
<i>Tabela 25s:</i> Stepen integrisanosti u odeljenje s obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji (%) . . . . .	104
<i>Tabela 26s:</i> Odnos prema školi s obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji (%) . . . . .	105
<i>Tabela 27ms:</i> Učestalost različitih uloga u nasilnoj interakciji, po pojedinim fazama istraživanja (%) . . . . .	105
<i>Tabela 28s:</i> Učestalost učešća u tučama s obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji (%) . . . . .	108
<i>Tabela 29s:</i> Učestalost reakcija učenika na nasilje, prema polu i uzrastu (%) . . . . .	110
<i>Tabela 30s:</i> Učestalost različitih reagovanja učenika na ličnu ugroženost unutar dve ekstremne grupe (%) . . . . .	112
<i>Tabela 31s:</i> Korelacija reagovanja na nasilje s polom, razredom, viktimizacijom i nasilnošću . . . . .	115
<i>Tabela 32s:</i> Učestalost izostajanja iz škole zbog ugroženosti nasiljem (%) . . . . .	116
<i>Tabela 33s:</i> Učestalost obraćanja za pomoć različitim osobama, s obzirom na ugroženost nasiljem (%) . . . . .	117
<i>Tabela 34s:</i> Učestalost obraćanja za pomoć nekome iz ili izvan škole, s obzirom na stepen izloženosti nasilju (%) . . . . .	119
<i>Tabela 35s:</i> Učestalost obraćanja za pomoć nekome iz ili izvan škole, s obzirom na uloge u nasilnoj interakciji (%) . . . . .	119
<i>Tabela 36s:</i> Procena efikasnosti nastavničke pomoći, prema stepenu ugroženosti učenika (%) . . . . .	120
<i>Tabela 37s:</i> Učestalost pomoći drugova u situaciji ugroženosti nasiljem (%) . . . . .	122
<i>Tabela 38s:</i> Učestalost pomoći drugova u situaciji ugroženosti nasiljem, prema stepenu ugroženosti učenika (%) . . . . .	123

<i>Tabela 39s:</i> Procena spremnosti drugih učenika da zaustave nasilje s obzirom na integrisanost u odeljenje (%) . . .	123
<i>Tabela 40s:</i> Reagovanje na nasilje usmereno prema drugim učenicima s obzirom na pol (%) . . . . .	125
<i>Tabela 41s:</i> Razlike u reagovanju učenika na ugroženost vršnjaka nasiljem, prema ulogama u nasilnoj interakciji (%) . . . .	126
<i>Tabela 42s:</i> Učestalost odloženih reakcija učenika na vršnjačko nasilje koje su doživeli u školi (%) . . . . .	128
<i>Tabela 43s:</i> Broj odloženih reakcija koje trpe pojedini učenici (%) . . . . .	130
<i>Tabela 44s:</i> Učestalost ugroženosti učenika nasilnim ponašanjem odraslih (%) . . . . .	133
<i>Tabela 45s:</i> Regresiona analiza faktora koji utiču na izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih. . . . .	135
<i>Tabela 46m:</i> Ugroženost nasilnim ponašanjem učitelja zavisno od pola učenika i uključenosti u nasilnu interakciju (%) . . . . .	140
<i>Tabela 47m:</i> Regresiona analiza faktora koji utiču na izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih . . . . .	140
<i>Tabela 48s:</i> Uočljivost fizičkih napada učenika na nastavnike (%) . . . . .	142
<i>Tabela 49:</i> Svedočenje odraslih o ličnoj ugroženosti pretnjama učenika (%) . . . . .	143
<i>Tabela 50:</i> Procene odraslih o ozbiljnosti problema verbalne i fizičke agresivnosti učenika prema nastavnicima (%) . . . . .	143
<i>Tabela 51:</i> Procena različitih kategorija odraslih o izraženosti nasilnog ponašanja učenika . . . . .	146
<i>Tabela 52:</i> Interkorelacije mera izraženosti učeničkog nasilnog ponašanja . . . . .	147
<i>Tabela 53:</i> Korelacije pokazatelja i izraženosti nasilnog ponašanja učenika s klimom nasilja . . . . .	148
<i>Tabela 54:</i> Povezanost procena odraslih o izraženosti oblika nasilja i učestalosti tih oblika nasilja među učenicima . . . . .	149
<i>Tabela 55:</i> Deskriptivne mere i nestandardizovani regresioni koeficijenti za analizirane oblike nasilja (%) . . . . .	150
<i>Tabela 56:</i> Procene odraslih o uzrocima nasilja u školi . . . . .	152
<i>Tabela 57:</i> Procena odraslih o sopstvenim kompetencijama za suočavanje s problemom nasilja . . . . .	154
<i>Tabela 58:</i> Multilevel analiza individualnih i školskih prediktora viktimizacije i nasilnog ponašanja . . . . .	164

<i>Tabela 59ms</i> : Uključenost dece iz specijalnih škola u nasilnu interakciju (%) . . . . .	165
<i>Tabela 60</i> : Poređenje izloženosti nasilju dece učenika 7. razreda u Srbiji sa stanjem u drugim zemljama (%) . . . . .	190

## Spisak grafika

<i>Grafik 1</i> : Paretova distribucija . . . . .	63
<i>Grafik 2s</i> : Procenat učenika ugroženih vršnjačkim nasiljem, prema različitim kriterijumima . . . . .	75
<i>Grafik 3s</i> : Promena broja učenika svrstanih u žrtve i u nasilnike u zavisnosti od broja specifičnih oblika nasilja koji se uzimaju u obzir (%) . . . . .	78
<i>Grafik 4ms</i> : Ugroženost učenika prema kriterijumu 5, s obzirom na pol i uzrast (%) . . . . .	80
<i>Grafik 5s</i> : Učestalost nasilnog ponašanja, prema različitim kriterijumima (%) . . . . .	89
<i>Grafik 6ms</i> : Učestalost ponovljenog nasilnog ponašanja tokom protekla tri meseca, s obzirom na pol i uzrast (%) . . . . .	91
<i>Grafik 7s</i> : Učestalost ugroženosti od strane vršnjaka iz svoje i drugih škola, s obzirom na stepen integrisanosti učenika u odeljenje . . . . .	95
<i>Grafik 8s</i> : Učestalost ugroženosti od strane vršnjaka iz svog i drugih odeljenja, s obzirom na stepen integrisanosti učenika u odeljenje (%) . . . . .	96
<i>Grafik 9ms</i> : Učestalost učešća u tučama tokom protekla tri meseca, s obzirom na pol i razred (%) . . . . .	108
<i>Grafik 10s</i> : Učestalost različitih reakcija na ličnu ugroženost nasiljem, s obzirom na stepen viktimizacije učenika (%) . . . . .	113
<i>Grafik 11s</i> : Učestalost različitih reakcija na ličnu ugroženost nasiljem, s obzirom na stepen nasilnog ponašanja učenika (%) . . . . .	114
<i>Grafik 12s</i> : Učestalost obraćanja za pomoć različitim osobama, s obzirom na ugroženost nasiljem (%) . . . . .	118
<i>Grafik 13s</i> : Procena efikasnosti nastavničke pomoći, prema stepenu ugroženosti učenika . . . . .	121
<i>Grafik 14s</i> : Reakcije učenika kada su svedoci fizičkog i verbalnog nasilja (%) . . . . .	124

<i>Grafik 15s:</i> Izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih, s obzirom na pol i razred (%) . . . . .	134
<i>Grafik 16s:</i> Izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih, s obzirom na ulogu učenika u nasilnoj interakciji (%) . . . . .	135
<i>Grafik 17:</i> Učestalost nasilnog ponašanja nastavnika u pojedinim fazama istraživanja (%) . . . . .	136
<i>Grafik 18:</i> Procene nastavnika o tome koliko se njihovih kolega nasilno ponaša prema učenicima, po fazama istraživanja (%) . . . . .	137
<i>Grafik 19:</i> Procene stručnih saradnika o tome koliko se nastavnika nasilno ponaša prema učenicima, po fazama istraživanja (%) . . . . .	138
<i>Grafik 20:</i> Procene direktora o tome koliko se nastavnika nasilno ponaša prema učenicima, po fazama istraživanja (%) . . . . .	138
<i>Grafik 21m:</i> Ugroženost mladih učenika nasilnim ponašanjem učitelja (%) . . . . .	139
<i>Grafik 22s:</i> Uočljivost verbalnog nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima (%) . . . . .	141
<i>Grafik 23:</i> Procena zaposlenih o ozbiljnosti različitih oblika nasilnog ponašanja učenika (%) . . . . .	145
<i>Grafik 24:</i> Mišljenje odraslih o efikasnosti načina borbe protiv nasilja u školi (%) . . . . .	153
<i>Grafik 25ms:</i> Procenat učenika ugroženih prema kriterijumu 5, po školama . . . . .	155
<i>Grafik 26ms:</i> Procenat učenika koji se nasilno ponašaju, po školama . . . . .	155
<i>Grafik 27:</i> Poređenje ugroženosti dece (globalne samoprocene), prema podacima ovog istraživanja i istraživanja koje je sprovela Svetska zdravstvena organizacija . . . . .	188
<i>Grafik 28:</i> Procenat učenika uzrasta 13 godina koji su bar jednom bili izloženi vršnjačkom nasilju u proteklih par meseci . . . . .	189
<i>Grafik 29:</i> Poređenje rezultata o nasilnom ponašanju učenika iz Srbije s rezultatima istraživanja Svetske zdravstvene organizacije . . . . .	191
<i>Grafik 30:</i> Procenat učenika koji su bar jednom bili nasilni prema vršnjacima u poslednjih par meseci . . . . .	192
<i>Grafik 31:</i> Distribucija korelacija viktimizacije sa školskim uspehom, po školama . . . . .	195
<i>Grafik 32:</i> Distribucije korelacija nasilništva sa školskim uspehom, po školama . . . . .	199





## Predgovor

Ova knjiga predstavlja detaljan prikaz jednog od najobimnijih i najdugotrajnijih empirijskih istraživanja sprovedenih u našoj sredini, istraživanja koje se bavilo nasiljem u osnovnim školama u Srbiji. Izvedeno je kao deo programa koji nosi naziv: *Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu*, započetog školske 2005/06. godine.

Ovaj program pokrenuo je UNICEF u saradnji sa Ministarstvom prosvete i sporta Republike Srbije (imena ministarstava i drugih institucija navodićemo prema nazivima koje su nosili na početku programa). Podršku programu dale su i brojne druge institucije koje su se, svaka na svoj način, bavile problemima u vezi sa nasilnim ponašanjem mladih: Ministarstvo za nauku, tehnologiju i zaštitu životne sredine RS; Ministarstvo zdravlja RS; Ministarstvo za rad i socijalna pitanja RS; Ministarstvo unutrašnjih poslova RS; Ministarstvo omladine i sporta RS; Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje; Pokrajinski sekretarijat za omladinu i sport; Pokrajinski sekretarijat za privredu, zapošljavanje i ravnopravnost polova, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja RS; Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja RS; Institut za psihologiju; Institut za fizičku kulturu; Savet za prava deteta; Institut za mentalno zdravlje Beograd; Kancelarija zaštitnika građana; Kancelarija poverenika za zaštitu ravnopravnosti. I međunarodne organizacije bile su dragoceni saradnici (British Council, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit – GIZ, United Nations Development Programme – UNDP, Pestalozzi fondacija, UN Women) kao i domaće NVO organizacije (Centar za prava deteta, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Centar za dramu u edukaciji i umetnosti CEDEUM, Centar E8, Grupa 484, Prijatelji dece Srbije, Grupa Hajde da, Incest trauma centar) i predstavnici medija (RTS, B92). Kao UNICEF-ovi ambasadori, program su podržali Saša Đorđević i Ana Ivanović.

Pokretanje ovog vrlo obimnog i zahtevnog programa usmerenog na smanjenje nasilja u školama javilo se jednim delom kao odgovor na povećanu zabrinutost javnosti za porast nasilja u društvu. Ova zabrinutost nije pogodila samo naše društvo; mogli bismo reći da je gotovo planetarna. Izgleda kao da nasilje pogađa sve mlađe i mlađe uzraste i da se kao počinioци pojavljuju sve mlađa deca.

Mediji su preplavljeni senzacionalističkim medijskim izveštajima koji čitaoce zastrašuju i sablažnjuju, posle kojih čovek pomisli: „U moje vreme toga nije bilo.” U vreme završavanja naše knjige, na primer, bila je aktuelna bizar na vest da su dva dečaka, od 10 i 11 godina, napala i pokušala da opljačkaju

81-godišnjeg književnika Rašu Popova, kao i da su ti dečaci već imali više od trista prijava za razbojništva i krađe. Sa početkom svake školske godine pojavljuju se naslovi o različitim slučajevima nasilja u školama: negde je učenika pretukla grupa učenika, negde je učenik napao nastavnika...

Povećana zabrinutost društva ima i drugi koren: u povećanoj osetljivosti za nasilje. Ljudi su sve manje spremni da ravnodušno posmatraju različite oblike diskriminacije, kontrole i moći, a sve više ih vide kao moralni problem i nedopustivu društvenu praksu. Porodično nasilje se više ne vidi kao stvar porodice, fizičko kažnjavanje dece se ne posmatra kao tradicionalna i korisna mera vaspitanja već kao ponižavajuće i nasilno postupanje, razni oblici diskriminacije se više ne tolerišu, pojavljuju se „zviždači” koji motre na različite oblike diskriminatornog ponašanja i slično. Drugim rečima, sve češće se različiti slučajevi dominacije i povređivanja označavaju kao nasilje i sve je jači zahtev da se ti oblici nasilja spreče. U vezi sa školskim kontekstom, raste svest da je društvo dužno da u školi spreči sve oblike povređujućeg postupanja prema kojima su ranije ljudi bili ravnodušni, a sada ih prepoznaju kao nasilje.

Društvo želi da zna koliko je nasilje među mladima i nasilje u školama rasprostranjeno, da ima bolji uvid u njegove uzroke i načine sprečavanja, ali pravi i pouzdani odgovori na ova pitanja ne mogu se dobiti na osnovu medijskog izveštavanja, pogotovu ne iz tabloidnog novinarstva. Mediji svakako imaju važnu ulogu u omogućavanju povećane vidljivosti nasilja i senzitivizaciji javnosti, ali često vode ka iskrivljenim predstavama o njegovoj učestalosti. Strpljiva i mukotrpa naučna istraživanja trebalo bi da imaju „poslednju reč”.

Jedno takvo istraživanje biće prikazano u ovoj knjizi. U knjizi ćemo prikazati objedinjene podatke za 237 osnovnih škola u kojima je izvršeno istraživanje u periodu od 2005. do 2013. godine. Ispitivanjem je obuhvaćeno preko 124.000 ispitanika: 109.151 učenika i 15.507 odraslih, zaposlenih u školama. U trenutku dok prikazujemo ove rezultate, nove škole se i dalje uključuju u program, u njima se takođe vrše istraživanja, podaci pristižu na Institut za psihologiju i baza podataka i dalje raste. Porast broja škola koje su uključene u projekat i širenje baze podataka o stanju u školama više ne utiče na sliku o nasilju u našim školama koju smo izgradili na osnovu do sada prikupljenih podataka. Imamo dovoljno veliki uzorak za pouzdano zaključivanje o stanju u našim školama u celini.

Za ovu studiju, čiji je cilj da utvrdi u kojoj meri nasilje predstavlja problem u našim školama, centralna su sledeća pitanja:

- Koliko učenika je uključeno u nasilnu interakciju? Drugim rečima, koliko učenika je ugroženo nasilnim ponašanjem vršnjaka i odraslih i koliko je učenika sklono nasilnom ponašanju?
- Koliko su različiti oblici nasilja rasprostranjeni?
- Kako učenici i odrasli reaguju na nasilje u školi kada su svedoci nasilne interakcije ili učesnici u njoj?

- Da li postoje razlike između škola prema ugroženosti učenika nasiljem? Ako razlike postoje, čime ih možemo objasniti, da li možemo identifikovati veze između načina organizacije rada u školi (ekosistema pojedine škole) i stepena njene ugroženosti nasiljem? Da li je moguće identifikovati škole s povećanim rizikom od nasilja i, isto tako, škole sa smanjenim rizikom?
- Ako prihvatimo tezu da je nasilje grupni i kulturni fenomen, šta nam o našim školama i našoj kulturi govore podaci o nasilju u školi koje smo prikupili tokom osam godina?

Brojna druga pitanja kojima ćemo se takođe baviti u knjizi, na ovaj ili onaj način su povezana sa ovim centralnim pitanjima.

Ova knjiga se može posmatrati kao drugi deo dvotomne studije o nasilju u školi. Prvi tom predstavlja knjiga Dragana Popadića *Nasilje u školama*, objavljena 2009. godine. U toj knjizi su obrađeni konceptualni i teorijski problemi koji se tiču nasilja i njegovog empirijskog izučavanja. Pored određenja pojma, klasifikacije vrsta nasilja, načina merenja nasilja i dilema u vezi s tim, knjiga sadrži i rezultate širokog spektra domaćih i inostranih istraživanja o rasprostranjenosti i činionicima nasilnog ponašanja. U knjizi su sumirani rezultati brojnih istraživanja o nastanku i održavanju nasilnog ponašanja, pre svega nasilja u školi, kao i iz njih proizašle teorijske koncepcije. Na kraju, prikazane su i mere za suzbijanje nasilnog ponašanja i saopšteni nalazi istraživanja o efikasnosti tih mera.

Ova druga knjiga o nasilju u školi u potpunosti se oslanja na konceptualni okvir koji je postavljen u prvoj knjizi. Zbog toga ćemo se u njoj manje baviti konceptualnim pitanjima. Teorijske analize biće svedene samo na kratka podsećanja čitaoca na konceptualni okvir iz koga generišemo neke istraživačke odluke, a koji je prikazan detaljno u prvom tomu. Preporučujemo čitaocu da dok čita ovu studiju, ima u blizini i prethodni tom jer ćemo povremeno upućivati na tamo iznesene analize.

Knjiga je pisana za širok krug čitalaca. Namenjena je pre svega onima kojima je nasilje u školi praktičan problem s kojim se suočavaju i koji nastoje da reše. Tu ubrajamo stručne saradnike, upravu škole i nastavnike, koji su u svakodnevnom kontaktu sa učenicima, ali i stručnjake i donosioce odluka u školskim telima, lokalnoj zajednici i ministarstvima koji na širem planu organizuju strategiju veće bezbednosti unutar škola. Podaci predloženi u ovoj studiji mogu da sugerišu koji su načini borbe protiv nasilja najpreči i najviše obećavajući.

Pošto knjiga ima dvojak funkciju – da bude naučna studija ali i praktični priručnik i pošto je građa koju sadrži veoma obimna i raznovrsna, imali smo problem kako da organizujemo strukturu knjige tako da se ne izgubi ništa od potrebnog a da se omogući preglednost. Rezultati će, nadamo se, biti

podsticajni i korisni široj javnosti, medijima, civilnom sektoru i svima koji zagovaraju promene u oblasti bezbednosti dece i prevencije nasilja.

Odlučili smo da podelimo knjigu na četiri dela. U prvom delu smo ukratko izložili teorijske osnove – definicije ključnih koncepata. Na ovom delu se nismo posebno zadržavali jer, kao što smo već rekli, prvu knjigu shvatamo kao teorijski uvod u ovu problematiku. Pošli smo od određenja nasilja koje se uobičajeno sreće u stručnoj literaturi i u pravnim i stručnim dokumentima koji regulišu rad škole, a koje je odomaćeno i u svakodnevnoj komunikaciji. Po tom određenju, nasilje je ono ponašanje čija je namera da se druga osoba povredi. Uz ovakvu definiciju dali smo nekoliko važnih napomena. Prvo, pod nasiljem se misli i na fizičko i na psihičko povređivanje (čime se naša reč *nasilje* razlikuje od engleske reči *violence* koja se najčešće koristi samo za fizičko nasilje). Zatim, nasilje može da bude ekstremno i ozbiljno, ali i vrlo blago, s malim i zanemarljivim negativnim efektima (dok se u svakodnevnom govoru reč *nasilje* uobičajeno rezerviše samo za izražene oblike povređivanja). I treće, ukazali smo na to da se prilikom određenja *nasilja* prećutno prihvata da je nasilje samo neopravdano nanošenje štete. Vođenje računa o ovoj pretpostavci omogućava da se lakše razumeju nepodudarnosti u shvatanju nasilja koje se nekad javljaju između različitih kultura ili između različitih aktera, kao što su, na primer, odrasli i učenici, nastavnici i roditelji. Razlikovanje nasilja prema tome kako se ispoljava (verbalno, fizičko, socijalno, seksualno, digitalno) korisno je pri prepoznavanju nasilja, ali pri njegovom tumačenju smatramo da je korisnija podela na *instrumentalno nasilje*, kad nasilje služi kao sredstvo da se ostvari neki cilj, i *reaktivno nasilje* koje je posledica trenutne frustracije i jakih emocija.

Kamen spoticanja u razumevanju nasilja i poređenju različitih rezultata leži u tome što postaje uobičajeno u domaćoj literaturi da se pod nasiljem misli na samo jedan oblik nasilja, tzv. siledžijstvo (*bullying*). Siledžijstvo se određuje kao namerno maltretiranje slabijeg od strane jačeg, koje se ponavlja, i ono svakako predstavlja jedan od najozbiljnijih oblika nasilja a u brojnim studijama predstavlja predmet istraživanja za sebe, bez uključivanja drugih oblika nasilja. U poslednjih nekoliko decenija, istraživanja školskog siledžijstva znatno su češća od istraživanja koja uključuju i druge oblike nasilja u školi. Smatramo da je važno već na početku naglasiti da se naše istraživanje neće ticati samo siledžijstva nego i nasilja koje je jednokratno i/ili se dešava između učesnika koji imaju podjednaku snagu ili moć (ma o kojoj vrsti moći da se radi).

U drugom delu smo prikazali metodologiju sprovedenog istraživanja. Istraživanje je bilo vrlo složeno već i po tome što je obuhvatalo učenike različitog uzrasta, od 3. do 8. razreda osnovne škole, i što je, sem učenika, obuhvatalo i ostale kategorije zaposlenih u školi: nastavnike, direktore, stručne saradnike, administrativno osoblje i školske policajce. Pošto svi oni

iz različitog ugla posmatraju školski život i nasilje unutar škole, postojali su upitnici prilagođeni za svaku od tih grupa. U ovom delu je prikazana struktura pitanja kojima se ispitivao problem nasilja. Čitalac može da vidi šta je sve bilo predmet istraživanja, koji su upitnici korišćeni, kako su varijable operacionalizovane, kako je samo istraživanje izgledalo. Takođe, detaljno je prikazana struktura uzorka, opis složene procedure sprovođenja jednog ovako obimnog projekta i statističkih tehnika korišćenih za obradu podataka.

Treći deo sadrži detaljan prikaz rezultata. Prvo smo prikazali podatke o rasprostranjenosti nasilja uopšte i njegovih pojedinačnih oblika, zatim o korelatima trpljenja i vršenja nasilja, reakcijama dece na ugroženost nasiljem, nasilju u interakciji učenik – odrasli i, najзад, o poređenju škola. Ovaj deo je „krat” tabelama, brojevima, prikazima statističkih postupaka od jednostavnih jednodimenzionalnih tabela do prikaza složenih multilevel analiza. Moguće je da ovaj deo mnogim čitaocima neće biti posebno interesantan ni razumljiv, ali će stručnjaci koji se budu istraživački bavili nasiljem na jednom mestu moći da nađu većinu podataka i analiza.

Četvrti deo sadrži čitljiviji prikaz rezultata izloženih u trećem delu. To je mesto gde još jednom ističemo najvažnije rezultate, nastojimo da ih integrišemo i interpretiramo i iz njih izvedemo odgovarajuće zaključke.

Naše osnovno polazište u razumevanju nasilja u školi i tumačenju dobijenih rezultata jeste ekološki ili sistemski pristup. Nasilje je jedan oblik interakcije i, kao svaka interakcija, pod uticajem je i ličnosti aktera i njihovog međusobnog odnosa i njihovog položaja u grupi u kojoj se ta interakcija odigrava, i stava te grupe prema takvom ponašanju, kao i šireg konteksta u koji se grupa i nasilna interakcija mogu smestiti. Nasilje je, pre svega, grupni fenomen i, samim tim, grupne norme, bilo da se radi o normama unutar porodice, vršnjačke grupe, odeljenja ili škole, imaju snažan uticaj na to da li će se nasilno ponašanje ispoljiti i kako će se na njega reagovati. Smatramo da dobijeni rezultati potvrđuju opravdanost takvog pristupa. Pokazuje se da je nasilje zavisno od velikog broja faktora od kojih svaki (bar među onima koji su bili predmet ispitivanja) ima vrlo ograničen uticaj. Pošto je cilj programa u okviru kojeg je istraživanje bilo vršeno bio da se vidi kako bi škola mogla da pomogne u prevenciji nasilja, i u istraživanju je najveća pažnja poklonjena onim faktorima školskog okruženja na koje škola može imati uticaja. Pokazalo se da ti faktori zaista u velikoj meri jesu odgovorni za razlike u ugroženosti škola nasiljem, čime je i cilj programa barem delimično ostvaren.



# 1. Uvod: Nasilje u školi kao problem

Možda škola nije najvažnija društvena institucija – mada jeste jedna od najvažnijih – ali je svakako institucija koja ima mesto u svakodnevnom životu velikog broja ljudi i koja utiče na njihove aktivnosti, usmerava njihovu pažnju i energiju. Škola ima veliku ulogu, pre svega, u životu „armije” učenika koji iz dana u dan idu u školu a i van škole se bave onim što je u školi bilo ili će biti. Tu su, zatim, njihovi učitelji i nastavnici i ostali zaposleni u školi koji, kao i učenici, skoro pola dana provode u školi. Manje direktno, ali takođe u velikoj meri, školom su zaokupljeni članovi učeničkih porodica, roditelji, rođaci, braća i sestre, bake i deke. Tu je, zatim, manje vidljiva ali veoma značajna prosvetna administracija koju čini sistem nacionalnih i lokalnih institucija koje se na različitim nivoima, počev od ministarstva i školskih uprava pa do lokalnih samouprava i školskih saveta, svakodnevno bave školom. Ako tome dodamo da su i ljudi, koji trenutno nisu povezani sa školom, i sami prošli kroz školski sistem i školovanje i taj period vide kao značajan deo svoje lične istorije, mogli bismo pretpostaviti da su retki oni koji bi rekli da ih se malo tiče ono što se dešava u školi i da to nema nekog uticaja na njih.

Škola ima svoju obrazovnu i vaspitnu funkciju. Obrazovna funkcija tiče se znanja koje učenik stiče u školi, ocena koje na osnovu znanja dobija i mogućnosti da mu stečeno znanje i ocene obezbede dalje školovanje, adekvatno zapošljavanje i društveni i materijalni status. Ponekad se vode diskusije oko toga koliko je naša škola laka ili teška, povremeno se jave i rasprave oko najefikasnijih metoda podučavanja, o nekom gradivu kojem jeste ili nije mesto u školskim programima, ali su takve diskusije periodične, na primer pri kraju školske godine kada se pokrene pitanje završnih i prijemnih ispita, ili



kada se objave rezultati internacionalnih testiranja u kojima se porede znanja naših učenika sa znanjem učenika u drugim zemljama.

Ono što se označava vaspitnom funkcijom škole stavlja se, po pravilu, u drugi plan. Manje je jasno šta sve ta oblast pokriva, kako se ova funkcija ostvaruje i pridaje joj se sporedna uloga u odnosu na sticanje znanja. Međutim, ovaj deo školskog procesa zaokuplja znatno više pažnje javnosti, sudeći po medijskoj prisutnosti tema. A tema koja u okviru ove vaspitne funkcije izgleda da izaziva konstantnu pozornost i zabrinutost javnosti jeste tema nasilja u školi. Zabrinutost postoji i u vezi sa vrednostima i navikama koje deca usvajaju u školi. Ako je nasilje deo detetove svakodnevice u školi, dete će nasilje usvojiti kao način života a vrednosti povezane s nasiljem kao lične i društvene vrednosti.

Čim školska godina počne, može se očekivati da će se javljati vesti o ekscesima koji se dešavaju u školi i da će one dospевati i na prve stranice novina. Retko koja druga vrsta vesti ima moć da tako brzo izazove „moralnu paniku” u društvu.

Koliko je nasilje u školi zaista ozbiljan problem u društvu? Svako ko je zainteresovan za odgovor na to pitanje može se osloniti ili na vlastito iskustvo koje, priznaće, govori o problemu nasilja samo za njega lično, ili na novinske članke koji takođe nisu pouzdan indikator opšte slike. Pogotovo je nepoznato šta stoji iza te slike, zašto se nasilje javlja, koje su mu posledice, šta se radi na njegovom sprečavanju i koliko su primenjene mere efikasne.

I stručnjaci i laici bi se složili da odgovor na ova pitanja mogu da pruže tek sistematski organizovana naučna istraživanja. Ono što bi, međutim, za laike bilo neočekivano jeste to koliko su takva istraživanja složenija nego što na prvi pogled izgledaju, koliko su njihovi rezultati višesmisleni i koliko je, već na samom početku, komplikovano odrediti šta je njihov, na prvi pogled jednostavan i lako uhvatljiv, predmet ispitivanja.

## 1.1. Kako u ovom istraživanju definišemo nasilje u školi?

U ovom radu, pod nasiljem ćemo, najkraće rečeno, podrazumevati namerno i neopravdano povređivanje druge osobe. Nasilje je, dakle, ono ponašanje koje ispunjava tri kriterijuma, koja ćemo kasnije detaljnije objasniti:

(1) To je ponašanje koje dovodi do psihičkog ili fizičkog povređivanja druge osobe (drugim rečima, osobi se nanosi psihički ili fizički bol) ili povećava rizik od takvog povređivanja. U nekim slučajevima, dakle, nasilni postupak neće nužno dovesti do povrede, ali će biti smatran nasilnim zato što je povređivanje bilo verovatan i predvidljiv ishod tog postupka.

(2) Namera ponašanja je da se druga osoba povredi. Ako je jedan postupak povredio drugu osobu a da akter takav ishod svog postupka niti je želeo niti predviđao – postupak nećemo smatrati nasiljem.

(3) Povređivanje je neopravdano. Ako je osoba povređena nekim postupkom koji se u skladu sa socijalnim i grupnim normama smatra opravdanim, takav postupak neće se smatrati nasiljem.

Svaki od navedenih kriterijuma iz ove definicije nasilnog ponašaja eliminiše neke granične kategorije svakodnevnih ponašanja u školi oko kojih bismo mogli imati dilemu da li jesu ili nisu nasilna.

Izraze „agresivno ponašanje”, „nasilno ponašanje” i „nasilje” koristimo kao sinonime. U engleskom jeziku termin *violence*, koji prevodimo sa *nasilje*, ima uže značenje i odnosi se na ozbiljno *fizičko* povređivanje. Kada je 2001. godine otpočeo program podržan od Evropske komisije pod nazivom „Nasilje u školama: Evropska perspektiva”, čiji je cilj bio da se prikupe i uporede izveštaji o nasilju u školi iz 17 tadašnjih članica Evropske unije, početno određenje nasilja od kojeg se pošlo bila je Olweusova (Olweus, 1999, str. 12) definicija po kojoj je nasilje „agresivno ponašanje gde akter ili nasilnik koristi svoje telo ili neki predmet (uključujući i oružje) da nanese (relativno ozbiljnu) povredu ili neprijatnost drugoj osobi”. Pošto je studija pokrivala 13 različitih jezika, pokazalo se da je takvo usko značenje, kojim se iz nasilja isključuju i verbalno i socijalno nasilje, nije poklapalo sa određenjem reči *violence* (tj. njenog prevoda) u većini jezika, kao i da je početno polazište bilo da predmet proučavanja bude znatno širi od onog određenog tom definicijom nasilja (Smith, 2003).

Međutim, u engleskom jeziku postoji reč kojom se može obuhvatiti i nasilje i oblici namernog povređivanja koji nisu fizički i koji ne moraju biti ozbiljni: *aggression*. I ta reč ima svoj prevod na srpski jezik (*agresija*), ali nam se činilo da se retko upotrebljava i da bi korišćenje ovog termina pre otežalo čitanje teksta nego povećalo njegovu preciznost. Agresivnost je odoaćena reč, koja označava sklonost ka agresivnom ponašanju. Agresivno ponašanje je takođe uobičajeni izraz, ali ako treba izabrati reč koja bi označila ponašanje agresivnih osoba, onda je to reč *nasilje*.

Terminologija koje ćemo se držati nije opšteprihvaćena. Kao što smo u radu *Nasilje u školama* (Popadić, 2009) nastojali da pokažemo, u naučnoj i stručnoj literaturi, u medijima i u svakodnevnoj komunikaciji koristi se veliki broj reči – nasilje, agresija, zlostavljanje, siledžijstvo, koje se odnose na pojam ili na njemu bliske pojmove koje smo mi označili, i suštinski i jezički, terminom *nasilje*. Precizno određenje i međusobno razgraničenje navedenih termina ne postoji, pogotovo ne ono koje bi bilo opšteprihvaćeno, pa je zato neophodno barem razjasniti u kom će se značenju korišćene reči uporebljavati.

Naše određenje nasilja veoma je slično definiciji nasilja koja se navodi u aktuelnim školskim i pravnim dokumentima u Srbiji, a koja se tiču nasilja u školama.

Važan nacionalni dokument u kojem je nasilje, u koje je uključeno dete, u centru pažnje jeste *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zane-*

marivanja (2005). Ovaj dokument, zajedno s *Nacionalnim planom akcije za decu* (2004), predstavlja osnovni okvir iz kojeg su nastali posebni protokoli koji se tiču ugroženosti dece u različitim institucijama i kontekstima. U *Opštem protokolu*, već u prvoj rečenici Uvoda navode se, kao slučajevi povrede prava deteta, „svi oblici nasilja, zlostavljanja, zlorabotrebna ili zanemarivanja dece”.

U *Opštem protokolu* se „nasilje” eksplicitno ne pojavljuje kao ključni termin, već ga zamenjuje izraz „zlorabotrebna ili zlostavljanje dece”, koje obuhvata „sve oblike fizičkog ili emocionalnog zlostavljanja, seksualnu zlorabotrebnu, zanemarivanje ili nemaran postupak, kao i komercijalnu ili drugu eksploataciju, što dovodi do stvarnog ili potencijalnog narušavanja detetovog zdravlja, ugrožavanja detetovog razvoja ili dostojanstva u okviru odnosa koji uključuje odgovornost, poverenje ili moć” (str. 7).

Terminologija u ovom slučaju nije do kraja jasna: zlostavljanje je čas samo jedan od inkriminisanih postupaka, uz nasilje, zlorabotrebnu i zanemarivanje, a čas je to (kao u naslovu) nadređeni pojam koji je sinoniman zlorabotrebi (verovatno i nasilju), ali različit od zanemarivanja, a u sebe uključuje raznovrsne inkriminisane postupke između kojih i – zlostavljanje i zlorabotrebnu. U samom tekstu se na više mesta reč „nasilje” upotrebljava na način koji sugerise da je to obuhvatan pojam, sinoniman sa zlostavljanjem.

Specifična terminologija korišćena u *Opštem protokolu* rezultat je činjenice da je *Opšti protokol* proistekao iz *Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta*, donete 1989. godine i ratifikovane 1996. godine, pa je očigledno postojala namera da se terminologija *Konvencije* koristi i u *Opštem protokolu*. U *Konvenciji* se reč *nasilje* ne pojavljuje kao objedinjujuća reč za različite povređujuće postupke. Odredbe *Konvencije* odnose se na zaštitu deteta „od svih oblika fizičkog ili mentalnog nasilja, povređivanja ili zlostavljanja, zapostavljanja ili nemarnog postupanja, maltretiranja ili eksploatacije, uključujući seksualno zlostavljanje” (član 19).

U *Posebnom protokolu za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007), koji je posebno relevantan prilikom bavljenja nasiljem u školi, kao i u *Priručniku za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2009), ključni i nadređeni termin jeste nasilje, koje, kako se kaže, obuhvata različite vrste i oblike nasilnog ponašanja, zlostavljanja, zanemarivanja, zlorabotrebne i iskorišćavanja. Nasilje se definiše kao „svaki oblik jedanput učinjenog ili ponovljenog verbalnog ili neverbalnog ponašanja koje ima za posledicu stvarno ili potencijalno ugrožavanje zdravlja, razvoja i dostojanstva dece/učenika”.

I pored napomene da nasilje obuhvata i zlostavljanje i zanemarivanje, u daljem tekstu *Posebno protokola* koristi se, po pravilu, sintagma „nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje” koja unosi nejasnoću. U *Priručniku za prime-*

*nu posebnog protokola* pojašnjava se da zlostavljanje i zanemarivanje obuhvata ponašanja kojima se *kontinuirano* ugrožava integritet deteta (str. 2).

U *Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010) daje se sledeća definicija: „Pod nasiljem i zlostavljanjem podrazumeva se svaki oblik jedanput učinjenog, odnosno ponavljano verbalnog ili neverbalnog ponašanja koje ima za posledicu stvarno ili potencijalno ugrožavanje zdravlja, razvoja i dostojanstva ličnosti deteta i učenika ili zaposlenog.” I iz ove definicije, kao uostalom i iz naslova dokumenta, ostaje nejasno da li su nasilje i zlostavljanje sinonimi ili se pod zlostavljanjem misli na ponovljene oblike nasilja.

Definicija od koje se polazi u navedenim dokumentima ne ograničava nasilje samo na fizičko povređivanje niti samo na slučajevne ozbiljnog povređivanja (od stepena povređivanja zavisi da li se radi o nasilju manjeg ili većeg intenziteta, a ne da li se uopšte radi o nasilju ili ne), niti pojam nasilja ograničava samo na ponovljene slučajeve povređivanja, što će se pokazati značajnim u kasnijoj diskusiji. S druge strane, ova definicija je šira od one koju smo mi prihvatili. Prvo, iz nje je eliminisana komponenta *namere* da se nanese šteta, pošto se navodi da je dovoljno da neki postupak za posledicu može imati neki oblik povređivanja, a što je dodatno potcrtano kasnijim navođenjem konkretnih oblika nasilja kao što su zanemarivanje i nemarno postupanje. Svrha takvog određenja nije u tome da se svaka slučajno naneta neprijatnost smatra nasiljem, već da se izbegne mogućnost, vrlo verovatna u školskom kontekstu, da poricanje postojanja namere da se neko povredi bude dovoljno da se postupak ne smatra nasiljem i ne sankcioniše se, niti da dokazivanje postojanja namere mora prethoditi kvalifikovanju nekog postupka kao nasilja. Ovo prenebravanje namere nosi sa sobom rizike preširokog određenja nasilja, posebno s obzirom na činjenicu da se nasiljem mogu smatrati postupci čije se nenameravane i neplanirane posledice (a one mogu biti udaljene i razgranate) pokazuju štetnim. Nasilje se, takođe, ne ograničava samo na postupke koji su detetu neprijatni i koje bi ono izbeglo – presudno je ugrožavanje deteta (zdravlja, razvoja, dostojanstva) pa makar samo dete bilo navedeno da takve ugožavajuće postupke toleriše ili ih čak smatra poželjnim.

Možemo uočiti i to da značenje termina *nasilje* i odnos prema srodnim terminima nije u *Posebnom protokolu* do kraja razjašnjen. Mada se već u nazivu *Posebnog protokola* spominju u nizu nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, što implicira na to da su to različite vrste ponašanja od kojih treba zaštititi decu, u samom tekstu se termin *nasilje*, sem u tom značenju, koristi i kao nadređeni naziv za ove oblike nedozvoljenog ponašanja. Tako se napominje da će se, dok su u *Opštem protokolu* korišćeni termini zloupotreba ili zlostavljanje i zanemarivanje, ovde koristiti pojam *nasilje* „koji obuhvata različite vrste i oblike nasilnog ponašanja, zlostavljanja, zanemarivanja, zloupotrebe i iskorišćavanja” (str. 8).

Po svojim bitnim karakteristikama definicija iz *Posebnog protokola* je bliska definiciji nasilja koju daje Svetska zdravstvena organizacija, po kojoj je nasilje (violence) „namerno, zaprećeno ili aktuelno, korišćenje fizičke sile ili moći protiv sebe ili druge osobe, ili protiv grupe ili zajednice, koje vodi, ili s velikom verovatnoćom može da dovede, do ozlede, smrti, psihološke povrede, nerazvijenosti ili deprivacije” (Krug, 2002, str. 5). Ni u ovoj definiciji nasilje nije samo fizičko, posledice su takođe šire od psihičkog i fizičkog povređivanja, ne moraju biti realizovane i mogu biti različitog intenziteta. U nasilje spada i lišavanje i zanemarivanje. Specifičnost ove definicije jeste u tome što uključuje i nasilje prema sebi. U pogledu namere, razjašnjava se da je nasilje *namerno* korišćenje fizičke sile ili moći koje vodi ili može da dovede do povređivanja, pa makar nije bilo *s namerom* da dođe do povređivanja, i makar ga sam počinilac ne smatrao nasiljem.

Sve u svemu, može se videti kako se u našim pravnim dokumentima koji se odnose na nasilje u školi s vremenom termin „nasilje” pojavljuje kao krovni konstrukt koji obuhvata različite vidove ugrožavanja deteta. Nasilje se pritom ne ograničava na fizičko, na ozbiljno, na ponovljeno povređivanje, niti je za njega nužno postojanje namere da se nanese šteta. Verbalno, fizičko i socijalno nasilje odraslih prema deci je, po članu 45 *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009. i dopune 2010. i 2013), zabranjeno, pri čemu se u istom članu precizira da je tu uključeno i fizičko kažnjavanje učenika.

### 1.1.1. O intenzitetu povređivanja

Svesni smo da se reč *nasilje*, inače odomaćena u svakodnevnoj komunikaciji, u toj komunikaciji koristi u nešto drugačijem značenju od onog koji smo joj mi namenili i koje se najčešće i navodi u psihološkoj literaturi i u spomenutim pravnim aktima. Pod nasiljem se obično misli na *telesno* (fizičko) povređivanje, a i tada pre svega na povrede koje su *ozbiljne*, ili bar na povređivanje koje ne mora biti telesno ali jeste ozbiljno. Kad se govori o *verbalnom nasilju*, podrazumeva se da ono nije fizičko, ali se podrazumeva i da je ono ozbiljno povredilo onoga kome je upućeno. Po pravilu, nasiljem se nazivaju postupci koji su zakonom zabranjeni i otud kažnjivi. Za druge oblike nasilja, pogotovo ako se njegove posledice ne smatraju ozbiljnim, koriste se posebni izrazi kao što su uznemiravanje, maltretiranje, ili izrazi koji opisuju specifičan postupak, npr., ogovaranje, začikavanje, krađa, ismevanje, vređanje i slično. Ne postoji krovni izraz koji pokriva sve te navedene oblike povređivanja. Prilikom naučnog istraživanja ove oblasti neophodno je imati nadređeni pojam koji će obuhvatiti različite vrste i lakših i težih oblika povređivanja – taj pojam smo označili terminom *nasilje*. Čitalac koji tu reč pre svega razume kao oznaku za fizičko nasilje ili za teže oblike nasilja

imaće problem u razumevanju naših nalaza i diskusije, a saopšteni rezultati koji se tiču nasilja mogu mu izgledati preterani.

Uz termin *nasilništvo*, koje se odnosi na izvršenje nasilja, bio nam je potreban i komplementaran termin koji će označavati trpljenje nasilja, tj. *bivajanje žrtvom*. Sa tom svrhom koristićemo termin *viktimizacija*. Pošto se i ovaj termin najčešće sreće kada se opisuje izloženost ozbiljnom nasilju, moramo i ovde da skrenemo pažnju na to da ćemo ga mi koristiti za označavanje izloženosti nasilju, bez obzira na njegov intenzitet i oblik.

Isti nesporazum može da postoji i prilikom označavanja onoga ko nasilje trpi kao i onoga ko je nasilje počinio. Mi ćemo o osobi koja je doživela nasilje povremeno govoriti kao o *žrtvi nasilja*. Taj izraz se u svakodnevnom govoru po pravilu rezerviše za one koji su pretrpeli ozbiljnu štetu zbog nekog nasilja. Pošto nema odomaćenog izraza za sve one koji su bili meta nečijeg namernog povređivanja, bez obzira koliko to povređivanje imalo ozbiljne posledice, prinuđeni smo da koristimo reč *žrtva*, koja bi u svakodnevnom govoru u mnogim slučajevima bila prejaka. *Počinitelac nasilja* i *nasilnik* su takođe tehnički termini (kao i reči *žrtva* i *viktimizacija*, odomaćeni u domaćoj i inostranoj stručnoj literaturi koja se bavi ne samo nasiljem uopšte već i vršnjačkim nasiljem i nasiljem u školama), koje povremeno koristimo da bismo označili osobu koja je nekim svojim postupkom namerno povredila drugu osobu, bez obzira na to koliko to povređivanje bilo slabo ili jako. Termin *nasilnik*, dakle, uopšte ne implicira na to da je povređivanje bilo ozbiljno ili ponovljeno niti da postoji sklonost ka povređivanju drugoga.

Dakle, ako se, recimo, jedno dete rugalo drugom detetu zbog marke patika koje je obulo, takav postupak nazvaćemo nasiljem, prvo dete nasilnikom a drugo žrtvom nasilja, ali uopšte ne podrazumevajući ono što bi takav opis označavao u svakodnevnoj komunikaciji – da se radi o ozbiljnoj uvredi koja je ostavila ozbiljne posledice na drugo dete.

Ako je povređivanje, makar i malog intenziteta, dovoljan kriterijum da bismo govorili o nasilju, može se postaviti pitanje o tome kako utvrditi da li je do povređivanja uopšte došlo. Da li, u empirijskim ispitivanjima nasilja, svaki put treba potencijalnu žrtvu pitati da li je bila povređena nekim postupkom, a aktera tog postupka pitati da li je njime nameravao da žrtvu povredi?

Ovakva „dvostruka provera” ne postoji ni u svakodnevnoj komunikaciji ni u naučnim istraživanjima, već se u takvim slučajevima oslanjamo na nešto što bismo mogli nazvati laičkom epistemologijom. Polazi se od uverenja da je u mnogim slučajevima ljudima „očigledno” da li neki postupak povređuje ili ne, koliko je verovatno da akter nekog postupka nije mogao predvideti da će postupak povrediti drugu osobu itd., i da nema potrebe proveravati da li je nekoga šamar zaista povredio niti da li je onaj ko je drugome udario šamar znao da će taj šamar povrediti. Naravno, dozvoljava se mogućnost da postoje granične situacije kada su takva očekivanja nesigurna, kao i situacije gde

se očekivanja pokazuju netačnim i gde iskazi nasilnika ili žrtve mogu korigovati sliku koja je samo na osnovu očekivanja stvorena, pogotovo ako se ne radi samo o proceni o tome da li je do povređivanja došlo ili ne već i kolika je povreda bila. Po pravilu, polazi se od toga da žrtva nasilja najbolje zna da li je i koliko povređena nekim postupkom, pa se njihova svedočenja smatraju značajnijim od svedočenja potencijalnog nasilnika ili posmatrača. Zato su u većini istraživanja, pa i u našem, iskazi dece koja trpe nasilje osnovni izvor podataka o javljanju nasilja i njegovom intenzitetu.

### 1.1.2. O nameri povređivanja

Škola je sredina s veoma živom i raznovrsnom interakcijom dece, kao i dece i odraslih. U školskim interakcijama dešavaju se, i to relativno često, nenamerna povređivanja (recimo, povređivanja tokom igre, u sportu i sl.) i njih ne smatramo nasiljem. Ne smatramo nasiljem ni psihološka povređivanja koja nastaju u socijalnoj i emocionalnoj interakciji vršnjaka ako u njihovoj osnovi ne stoji jasna namera da se vršnjaku nanese bol. Na primer, dete odbije nečiju ponudu za igru i izabere drugog partnera za igranje. Takvo ponašanje može povrediti dete koje nije izabrano, ali to nije bila namera (mada je možda bila predviđena posledica) odbijanja, pa to nećemo smatrati nasiljem. Nečiji negativan komentar može uzdrmati detetovo samopouzdanje, oneraspoložiti ga ili povrediti, ali niti je komentar imao tu nameru niti je povređeno dete takvu nameru učitalo. Tokom odrastanja svako dete će morati da nauči da živi sa mnogim frustracijama izazvanim izborima koje prave drugi ljudi.

O nameri nekog postupka najbolje zna sam akter, ali, sigurno je, da u slučaju nasilnog ponašanja postoji jaka sklonost ka poricanju društveno nepoželjnih postupaka i izbegavanju društveno nepoželjnih odgovora, pa samim tim i poricanje agresivne namere.

Smatramo da dete koje je ugroženo nasiljem u najvećem broju slučajeva može pouzdano da proceni da li je postojala namera da bude povređeno ili ne. Najčešće namera i nije prikrivena, već jasno vidljiva, a tamo gde nije vidljiva, možemo smatrati da zaključak koji žrtva izvodi, poznajući istoriju međusobnih odnosa i kontekst, najčešće jeste ispravan. Naravno, može se desiti da dete nečiji postupak pogrešno opazi kao zlonameran, kao što je moguće i da nečiji zlonameran postupak ne vidi kao takav.

Ako se neko povređivanje ne smatra nasiljem zato što nije bilo namerno – pre je izuzetak nego pravilo. To se skoro isključivo odnosi na *slučajna* povređivanja, za koja i „laička epistemologija” smatra da će svi podrazumevati da takvo povređivanje nije nasilje. Pravna akta koja smo naveli ne spominju nameru u definicijama nasilja jer smatraju da se za slučajna povređivanja ionako podrazumeva da nisu nasilje a da je za druge povređujuće postupke akter bio dužan da zna da su povređujući. Ako se neko pravda da je opsovao

ili udario drugoga bez namere da ga povredi, takvo opravdanje skoro nikada neće biti ubedljivo jer će se smatrati da je trebalo da se lako pretpostavi da će psovanje ili udaranje povrediti drugoga. Pogotovo u slučajevima ponavljalnog maltretiranja deluje neubedljivo izjava da, u stvari, nije postojala namera da se maltretirana osoba povredi. Zato neki autori (npr., Rigby, 2007) postojanje namere ne spominju u svojoj definiciji siledžijstva.

### 1.1.3. O opravdanosti povređivanja

I u laičkim i u stručnim određenjima nasilja postoji još jedan kriterijum o kojem se vodi računa, ali se on retko eksplicira i prepoznaje. Reč je o (ne)opravdanosti povređivanja.

Povređivanje će se smatrati nasiljem ako je nelegitimno, nezasluženo, prekomerno ili neprimereno (Popadić, 2009, str. 13). Neopravdanost kao kriterijum nasilja najčešće se prećutno uzima u obzir i tek u nekim definicijama eksplicira. Tako, u nekim definicijama dodaje se da namerno nanošenje štete drugome mora biti i neisprovocirano da bi se smatralo agresivnim (Krnjajić, 2002; Spasenović, 2008). Nanošenje štete drugome u samoodbrani nije nasilje jer je, prevedeno na naš kriterijum, opravdano. Rigbi (Rigby, 2007) naglašava da „siledžijstvo ne možemo definisati bez pozivanja na kriterijum opravdanosti. Inače, Zakon je siledžija! Prinudujuće ponašanje od strane jačega označićemo kao siledžijstvo kada ga ne možemo opravdati nikakvim razlogom”. (str. 15–16). Na važnost kriterijuma opravdanosti ukazuje i Tedski sa saradnicima. Po njima, da bi se moglo govoriti o agresiji neophodno je i da su „planovi aktera neopravdani unutar skupa normi ili zakona koji regulišu interakcije između ljudi unutar relevantnog društva ili supkulture” (Tedeschi et al., 1974: 541).

Šta dobijamo uvođenjem neopravdanosti kao kriterijuma nasilja? Najpre, razumevanje odnosa između nasilja i kažnjavanja. Kažnjavanje jeste, u najširem smislu, namerno izazivanje neprijatnosti, u tome i jeste svrha kažnjavanja, a ako se ne doda kriterijum neopravdanosti, svako kažnjavanje će se moći podvesti pod pojam nasilja. Ali veći problem nastaje ne iz takve dosledne primene nepotpune definicije, već iz oslanjanja na kriterijum neopravdanosti na pogrešan način. Tako, neki „stručnjaci” smatraju da fizičko kažnjavanje nije nasilje zato što je kažnjavanje. Po njima, averzivni postupak koji bi bio nasilan kada bi se primenio „tek tako” prestaje da bude nasilan ako kao kazna služi izazivanju povinovanja deteta, jer je tada takav postupak opravdan. Takvo zaključivanje je pogrešno. Svaka kazna nije automatski nasilje, ali kazna *jeste* nasilje ako je nelegitimna, nezaslužena, prekomerna i neprimerena.

To važi ne samo za formalne kazne. U međusobnoj interakciji ljudi svojim postupcima često žele da drugome pričine prijetnost ili neprijatnost – drugim rečima, da ga nagrade ili kazne. Dečak može da odbije da se neko



vreme druži sa nekim samo da bi ga time kaznio što je ovaj prošli put bio grub prema njemu ili loše govorio o nekome i slično. Ako se ti postupci smatraju opravdanim, neće se videti kao nasilje, mada, po uobičajenoj definicije nasilja, to jesu.

Druga korist od vođenja računa o neopravdanosti jeste ta što tada bolje možemo razumeti razmimoilaženja oko toga šta jeste a šta nije nasilje, koja se javljaju između različitih grupa. Razmimoilaženja ne moraju da postoje zbog neslaganja da li je neki postupak nameran ili averzivan, već zbog neslaganja oko toga da li je opravdan ili ne.

Kada se radi o nasilju u školi, postoji više takvih grupa koje se između sebe ne slažu uvek oko legitimnosti nekog averzivnog postupka. Nastavnici mogu svoje postupke, najčešće one čiji je cilj kažnjavanje ili disciplinovanje, smatrati sasvim legitimnim i primerenim situaciji, dok učenici mogu te postupke smatrati nelegitimnim i neprimerenim, pa otud i nasilnim. Odrasli, s druge strane, mogu poricati da unutar vršnjačke kulture postoje norme koje neki postupak prema vršnjaku ili odraslom prikazuju kao legitiman, normalan, primeren pa otud nenasilan. Razlike mogu postojati i između grupa učenika. Dok unutar jedne grupe norme ophođenja ne dopuštaju udarce i grube šale i takva ponašanja se smatraju nasiljem, unutar druge grupe udarci i grube šale su uobičajeni postupci koje se ne smatraju nasiljem ili bar ne „pravim nasiljem”.

Treća korist je u tome što onima koji se bave nasiljem pomaže da u naizgled strogo objektivnim određenjima nasilja prepoznaju evaluativnu dimenziju koja proističe iz kulturnih normi, da bolje razumeju kulturološke razlike u prepoznavanju nasilja i da, u krajnjem slučaju, osveste vlastito razumevanje šta jeste a šta nije nasilje.

## 1.2. Vrste nasilja

Nasilje nema uvek „isto lice”; gotovo je nemoguće napraviti takav inventar nasilnih ponašanja kojim ćemo iscrpsti sve njegove moguće forme. Polazimo od stava da se „agresivan postupak, jednostavno, ne može bihejvioralno definisati već jedino kao epizoda u okviru složene simboličke razmene u kojoj postupak dobija smisao unutar stalno promenljivog simboličkog koda kojeg dele i definišu nasilnik, žrtva i njihova okolina.” (Popadić, 2009, str. 55).

U pokušajima da se klasifikuju oblici nasilnog ponašanja/agresije, najčešće se pravi nekoliko podela. Po jednoj podeli, nasilje može da bude *reaktivno* i *proaktivno* (*instrumentalno*). *Reaktivno nasilje* je nasilje koje je izvršeno u afektu, kao odgovor na opaženu uvredu ili pretnju ili kao posledica frustracije. *Instrumentalno nasilje* je nasilje u kojem se nanošenjem štete drugome želi postići neka korist za sebe. Po drugoj podeli, postoji *otvoreno* (direktno)

i *prikriveno* (indirektno) nasilje. Ipak, najčešća podela nije prema motivaciji i skrivenosti namere ili aktera, već prema načinu povređivanja. Po njoj, postoji verbalno, fizičko i socijalno (relaciono) nasilje. *Verbalno* nasilje su poruke, usmene ili pisane, čiji je cilj da povrede drugog. To su različite uvrede, zlonamerna dobacivanja, davanje uvredljivih nadimaka i slično. *Fizičko* nasilje čine postupci kojima se izaziva fizički bol ili povreda, ali i sputavanje kretanja ili oštećivanje, krađa ili otimanje predmeta. *Socijalno nasilje* podrazumeva narušavanje tuđeg ugleda u očima drugih, što se postiže ogovaranjem, širenjem laži ili kompromitujućeg materijala. Klasifikacija je problematična, jer se kod socijalnog nasilja povređivanje obično vrši verbalnim putem.

*Digitalno* (elektronsko) nasilje se, u poslednje vreme, izdvaja kao posebna vrsta nasilja na osnovu medija kojim se vrši. To nasilje se vrši pomoću tehnoloških aparata kao što su mobilni telefoni i kompjuteri, povređujući sadržaj se prenosi internetom, ali ne i isključivo na taj način. Nasilje koje se digitalnim medijima prenosi nije po svom sadržaju posebna vrsta nasilja, pa bismo ga mogli posmatrati kao jedan od oblika verbalnog ili socijalnog nasilja. Ono je, međutim, specifično po drugim karakteristikama koje ga čine potencijalno vrlo opasnim. Počinilac lako zadržava svoju anonimnost, nema vremena i mesta u kojima je žrtva zaštićena od njega, može se vršiti pred praktično neograničenim brojem svedoka, i ostaje trajno zabeleženo.

Posebno se izdvaja *seksualno nasilje*. Ono se odnosi na ugrožavanje seksualnog identiteta žrtve omalovažavanjem ili primoravanjem na neki vid seksualne komunikacije; može biti i verbalno i fizičko. Seksualno nasilje se u literaturi o nasilju smatra po mnogo čemu posebnim oblikom nasilja, pre svega zbog destruktivne moći koju potencijalno ima, kao i zbog velike osetljivosti koju svaka kultura pokazuje za takav oblik nasilnog ponašanja. Škole su, nažalost, pogodno mesto za isprobavanje različitih ponašanja takve vrste. Suprotno raširenim verovanjima odraslih, prema podacima prikupljenim iz nekoliko inostranih retrospektivnih studija (odrasli su izveštavali o prošlim iskustvima) seksualno uznemiravanje počinje već u nižim razredima osnovne škole (Bryant,1993; Murnen, Smolak, 2000).

U *Posebnom protokolu za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007), ističu se dve važne karakteristike seksualnog nasilja: (1) razvojna nezrelost dece za takvu aktivnost – deca je ne shvataju i otuda nisu u stanju da daju saglasnost za uključivanje u takvu aktivnost i (2) dete je samo sredstvo za ostvarivanje užitka neke druge osobe. Iz te dve karakteristike moglo bi se pomisliti da se pod seksualnim nasiljem (nad decom) misli samo na neki oblik seksualne aktivnosti u koji su deca navedena ili primorana da učestvuju, ali značenje je šire od toga. Ponašanja koja se u različitim studijama registruju kao seksualno uznemiravanje jesu: izlaganje opscenim fotografijama, primanje opscenih pisama, dodirivanja ili pokušaji dodirivanja na seksualan način i bez

pristanka, prisilno ljubljenje, prisiljavanje na seksualni kontakt, seksualni komentari, ispisivanje seksualno uvredljivih poruka na zidovima, tračevi sa seksualnim sadržajem, pokušaji skidanja odeće s nekoga, virenje u kupatilu i toaletu i slično.

Klasifikacija nasilnog ponašanja prema načinu i sredstvima ispoljavanja treba da ukaže na veliku pojavnu raznovrsnost nasilne komunikacije. Treba, međutim, imati na umu da, kao što je komunikacija uopšte po pravilu višeznačna i višekanalna (prilikom razgovora dve osobe odvija se i verbalna i neverbalna komunikacija, a poruka koja se šalje po pravilu ima više značenja), tako se i različiti oblici nasilne komunikacije javljaju udruženo. Na primer, poruka „Ne primamo te u grupu!” ima za cilj i da povredi isključeno dete i da ga izoluje; verbalna poruka može biti praćena guranjem, pretećim stavom ili neverbalnim znacima nipodaštavanja, udaranjem vršnjaka, s namerom da se on ponizi pred drugima a ne da se fizički povredi.

Nasilje je ponekad usmereno na učenika zbog njegove grupne pripadnosti: zbog pripadnosti drugačijoj etničkoj grupi, zbog drugačijeg seksualnog opredeljenja, drugačijeg socijalnog statusa, u banalnijim slučajevima zato što navija za drugi tim ili sluša drugu vrstu muzike. Nasilje prema pripadnicima etničkih grupa, na primer, može biti ozbiljan problem i zaslužuje da se slučajevi takvog nasilja posebno izdvoje i analiziraju, ali ne bi odmah trebalo o takvom nasilju govoriti kao o posebnoj *vrsti* nasilja. Deca mogu da budu izložena nasilju *zato* što pripadaju određenoj etničkoj grupi, a da se nasilje kojem su izloženi ne razlikuje od nasilja kojem su izložena druga deca (udaranje, izolovanje i slično). O etničkom nasilju kao posebnoj *vrsti* nasilja trebalo bi govoriti onda kada se nasilje ispoljava kroz omalovažavanje i vrdanje etničke grupe kojoj učenik pripada.

Praktično najznačajnija klasifikacija nasilja jeste prema njegovom intenzitetu, ali je tu podelu i najteže napraviti jer traži poznavanje konkretnog konteksta ili bar iskrenu izjavu povređenog deteta. Obično se fizičko nasilje smatra ozbiljnijim od verbalnog nasilja i možda je to, generalno posmatrano, u osnovi tačno, ali takođe je očigledno da postoje brojni slučajevi verbalnog nasilja koji povređuju daleko više od nekih drugih oblika fizičkog nasilja. U *Priručniku za primenu posebnog protokola* (2009) i u *Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemari-vanje* (2010) oblici nasilja su po svojoj ozbiljnosti svrstani u tri nivoa. Podela je uslovna, jer od konkretne situacije zavisi koliku će težinu neki nasilan akt imati. U prvi nivo obično spadaju slučajevi fizičkog nasilja, kao što su udaranje čvrga, guranje, saplitanje, ili slučajevi emocionalnog/psihičkog nasilja, kao što su ismevanje, omalovažavanje, ruganje, imitiranje. Drugi nivo uključuje oblike fizičkog nasilja, kao što su šamaranje, udaranje, cepanje odela, otimanje i uništavanje imovine, i oblike psihičkog nasilja, kao što su učenjivanje, pretnje, zabrana komuniciranja. U treći nivo nasilja spadaju, u

okviru fizičkog nasilja, tuča, davljenje, napad oružjem i slično, a u okviru emocionalnog/psihičkog nasilja zastrašivanje, reketiranje, ucenjivanje itd.

### 1.3. Nasilje i siledžijstvo

Posebna pažnja posvećena je jednoj specifičnoj vrsti agresivnih postupaka, koja se označava terminom *bullying*, što ćemo prevoditi kao *siledžijstvo*. Za ovu posebnu popularnost zaslužan je, pre svega, švedski psiholog Dan Olveus, koji se od 70-ih godina prošlog veka bavi slučajevima nasilja u školi u kojoj je dete izloženo dugotrajnom maltretiranju od strane jednog ili više učenika; za taj oblik nasilja Olveus koristi termin *bullying* (Olveus, 1993/1998, videti i kod Popadić, 2009, str. 65). Pored toga, Olveus agresijom označava svako fizičko i psihičko povređivanje, bilo da je jednokratno ili ponovljeno, a nasiljem (*violence*) samo fizičke oblike agresije.

Da bi se neki nasilan postupak okarakterisao kao siledžijstvo, neophodno je da, sem povređivanja, i to namernog povređivanja, (1) povređivanje bude ponovljeno, tj. da se više puta dešavalo da nasilnik povredi žrtvu i (2) da postoji disbalans moći, tj. da je žrtva toliko slabija (ne misli se samo na fizičku snagu već i na svaku drugu nadmoć nasilnika) od nasilnika da ne može da joj se adekvatno suprotstavi.

Takvo omeđivanje siledžijstva stvara izvesne probleme pri njegovom definisanju, a pogotovo pri pokušajima merenja. Disbalans moći, posebno ako se ne odnosi samo na asimetriju u fizičkoj snazi već i u grupnom statusu, socijalnoj podršci ili socijalnim veštinama, nije lako utvrditi a nije lako ni braniti stav da je on nužan uslov da bi se ponovljeno nasilje označilo kao siledžijstvo. Problem bi se mogao zaobići ako bi se pošlo od toga da svaki oblik nasilja (ili bar ponovljenog nasilja) podrazumeva disbalans moći, ali sami autori očigledno smatraju da je disbalans moći distinktivna karakteristika samo nekih slučajeva ponovljenog nasilja. U ispitivanjima siledžijstva deci se objasni da siledžijstvo podrazumeva nesrazmeru moći, i da to treba da imaju na umu kad odgovaraju da li su bili žrtve siledžijstva ili su sami bili siledžije, ali veliko je pitanje da li deca, kada se prisećaju koliko puta ih je neko udario, uvredio, ogovarao i slično, eliminišu one slučajeve kojih su se prisetili i u kojima nasilnik nije bio jači od njih. U istraživanjima siledžijstva po pravilu se ne proverava da li je ovo definišuće svojstvo zaista postojalo ili ne. Izgleda da se polazi od toga da čim postoji ponovljeno nasilje, to znači da žrtva ne uspeva da se od njega odbrani, te da samim tim postoji disproporcija moći.

Ponovljenost je kriterijum koji je naizgled jednostavniji za utvrđivanje, ali, u stvari, podjednako nepouzdan kao i nesrazmera moći. Ako je Milan više puta udario Jovana, jasno je da se radi o siledžijstvu. Ali da li se radi o siledžijstvu ako je Milan, u različitim situacijama, nekoliko drugova udario

jednom, ili ako se desilo da Jovana, u različitim i nepovezanim epizodama, udare različita deca? Siledžijstvo bi trebalo da se odnosi na nasilnu interakciju koja se ponavlja između istih aktera, pa navedeni primeri ne bi bili siledžijstvo, ali postojeći upitnici za ispitivanje siledžijstva koncipirani su tako da ne mogu da registruju ovu razliku. Kada učenik kaže da je više puta u nekom vremenskom razmaku bio izložen nasilju, nemoguće je znati da li ga je to isti učenik ili grupa učenika ponovo maltretirala ili se radi o međusobno potpuno nezavisnim epizodama. Takođe, kada učenik kaže da je više puta bio nasilan u jednom vremenskom periodu, ne zna se da li su te nasilne epizode bile povezane ili sasvim nezavisne: učenik koji je jednom udario jednog učenika a posle izvesnog vremena udario, iz sasvim drugih razloga, drugog učenika, nije nijednog od tih učenika izložio siledžijstvu.

U slučaju da se ograničimo na istraživanje siledžijstva, manji problem predstavljaju navedene konceptualne i metodološke nedoumice. Veći nedostatak je taj što na taj način niz nasilnih postupaka mora da bude isključeno kao predmet istraživanja. Olweus eksplicitno napominje da tuča jednakih ne spada u siledžijstvo. Ali takve tuče predstavljaju čest i značajan oblik nasilja. Ružna reč može da se uputi nekome i bez disbalansa moći, razmena uvreda može da ozbiljno eskalira i da ozbiljno uznemiri obe strane.

Takođe, ne smatramo ni da se treba baviti samo ponovljenim oblicima povređivanja (kako se vidi iz Olweusovih upitnika, iz siledžijstva je isključeno ne samo nasilje koje se desilo jednom već i ono koje se desilo jednom ili dvaput). I pojedinačno povređivanje jeste po definiciji nasilje. Neki oblici nasilja kao, na primer, seksualno nasilje ne moraju se ponavljati da bismo ih tretirali kao ozbiljno ugrožavanje.

Značajno je da u skorašnjem Olweusovom pregledu istraživanja siledžijstva (Olweus, 2013) Olweus odustaje od ponovljenosti kao nužnog uslova za siledžijstvo, čak poriče da je to ikada i smatrao nužnim uslovom,<sup>1</sup> i dodaje da je u novijim istraživanjima u Norveškoj siledžijstvo opisivao kao nasilje koje „može biti ponovljeno” ili koje je „obično ponovljeno” (mada se u određenju siledžijstva koje daje u istom tekstu i dalje ponovljenost navodi kao definišuća osobina siledžijstva).

Ukratko, smatramo da je praktično nemoguće utvrđivati da li kod nekog nasilnog incidenta postoji nesrazmera moći i koliko puta se već desio između istih aktera (a pokazuje se da praktično ni u jednom istraživanju siledžijstva istraživači ni ne pokušavaju da to utvrde), a da bi, čak i da je moguće ograničiti se samo na takve slučajeve nasilja, van fokusa istraživanja ostao daleko veći i bar podjednako značajan broj nasilnih epizoda. Stoga istraži-

---

1 „Glavni razlog zašto sam uveo kriterijum repetitivnosti jeste taj da bi se povećala sigurnost da je negativno ponašanje nameravano. Međutim, ja nikad nisam o njemu mislio kao o apsolutno nužnom kriterijumu.” (Olweus, 2013).

vači u empirijskom radu ili ne proveravaju da li je nasilje kojim se bave zaista ponovljeno i praćeno disproporcijom moći ili eksplicitno uključuju i sve druge oblike nasilja u ono što nazivaju siledžijstvo.

Teškoće operacionalizacije siledžijstva i važnost i drugih oblika nasilja izgleda da navode i druge istraživače da se, čak i onda kada svoj predmet istraživanja nazovu popularnim terminom *siledžijstvo*, bave znatno širim dijapazonom nasilja i onim koje nije ponovljeno i onim gde ne postoji nesrazmera moći. Važno je zato naglasiti da se u ovom istraživanju nećemo baviti (samo) siledžijstvom već i drugim oblicima nasilja. Razlozi za odustajanje od ograničavanja samo na onaj oblik nasilja koji se označava kao siledžijstvo jesu i teorijske i metodološke i praktične prirode.

Napomena – da smo se bavili ne samo siledžijstvom već i drugim oblicima nasilja – posebno je važna i zbog prakse da se u radovima na srpskom i hrvatskom jeziku za siledžijstvo koristi termin *nasilje*, bilo da se radi o prevodima ili o radovima čiji je predmet ispitivanja siledžijstvo (npr., Gašić-Pavišić, 2009; Maksimović i dr., 2008; Nedimović i Biro, 2013; Olweus, 1998). Pošto u svakodnevnom govoru značenje reči nasilje nije ograničeno samo na ponovljeno povređivanje od strane nadmoćnijih, upotreba termina *nasilje* u ovim radovima sugerise da je predmet istraživanja mnogo širi nego što, u stvari, jeste. U tim slučajevima, iz samog naziva nije jasno da li se rad koji se bavi nasiljem tiče nasilja u širem smislu ili samo jednog relativno retkog oblika nasilja, ili se nasilje neprecizno upotrebljava u oba značenja.

## 1.4. Šta je nasilje u školi?

Sada, kada smo definisali šta je nasilje, pokušaćemo da odredimo i šta je posebnost nasilja u školi. *Nasilje u školi* je svako nasilje koje ima veze sa socijalnim životom škole. Najveći deo nasilnih interakcija odvija se baš u prostorijama škole (u zgradi škole i u dvorištu). Ali jedan deo školskih interakcija odvija se van školske teritorije, na putu ka školi i iz nje, na dečjim igralištima, u dvorištu ispred kuće gde deca žive i sl. Drugim rečima, socijalna matrica koja je uspostavljena u školi funkcioniše i izvan škole. U medijima se, s pravom, škole prozivaju i za incidente koje su deca počinila izvan školskog prostora. Pravo na to daje im činjenica da su u druge prostore preseljene socijalne matrice izgrađene u školi. Od škole se očekuje da registruje te matrice i da deluje preventivno. Granica između nasilja koje bi se označilo kao školsko i onog koje nije školsko difuzna je, jer se detetovi socijalni odnosi iz škole prenose izvan nje, kao što se odnosi uspostavljeni izvan škole nastavljaju i unutar nje.

Slična dilema šta jeste a šta nije nasilje postoji i kod digitalnog nasilja koje se u mnogim slučajevima takođe bazira na socijalnim odnosima izgra-

đenim u školi (iako je u slučaju elektronskog nasilja socijalna mreža mnogo šira od školske). Digitalno nasilje nije u fokusu ovog istraživanja. Nekoliko pitanja o tom obliku nasilja uključili smo od 2009. godine u upitnike za učenike. U našem istraživanju fokus je bio na iskustvima koja deca doživljavaju u školi. „Izmeštanja” ove matrice izvan škole nisu predmet našeg istraživanja i to smo u instrukcijama koje smo dali učenicima jasno i naveli.

Dakle, o nasilju u školi govorimo onda kada se učesnici nasilne interakcije jedni prema drugima odnose iz uloga koje imaju unutar školskog konteksta (jedno prema drugom se odnose kao prema nastavniku, učeniku, školskom drugu, zaposlenom u školi...), pa makar se sama interakcija ne odvija unutar zidova škole. Mogli bismo koristiti i izraz „školsko nasilje” (koji je i korišćen u Popadić, 2009). Njegova prednost je u tome što ne podrazumeva da se radi samo o nasilju koje se dešava unutar zidova škole, a nedostatak u tome što sugeriše kako se radi o nasilju koje vrši škola (po analogiji sa državnim nasiljem, roditeljskim nasiljem i slično); zato smo se opredelili da ovog puta koristimo izraz „nasilje u školi”.

## 1.5. Koju smo vrstu podataka prikupili u ovom istraživanju?

Podaci koji se tiču nasilja u školi mogu se prikupiti na različite načine. Svaki od njih ima svoje specifičnosti, prednosti i nedostatke.

Podaci koje ćemo prikazati zasnivaju se najvećim delom na **samoprocenama** dece i odraslih o tome koliko trpe i vrše nasilje. Samoprocene su služile tome da se utvrdi koja su deca trpela ili činila nasilje, kao i u kojoj meri su bili zastupljeni pojedini oblici nasilne interakcije.

Alternativa korišćenju samoprocena jeste posmatranje interakcije i registrovanje nasilja kada se ono uoči. Mogli bismo brojati fizičke i verbalne sukobe na dvorištu, u učionici, na hodnicima, na povratku kući... Ali spoljašnji posmatrač nikada ne može videti sve sukobe. Posebno ne one koji su deo socijalne igre, odnosno borbe za socijalnu moć. Drugo, sukobi nekada imaju istoriju koju je važno poznavati da bi bili shvaćeni kao nasilje. Tako, na primer, neko ponašanje koje spoljašnji posmatrač vidi kao sasvim bezazleno može, u stvari, biti veoma povređujuće za nekog od učesnika u komunikaciji.

U nekim studijama procene viktimizacije i nasilnosti učenika zasnivaju se na *nominacijama*, tj. izveštajima dece i odraslih o tome ko je od dece izložen nasilju, odnosno sklon nasilnom ponašanju. Ovaj postupak je pogodan da unutar grupe ranguje decu po nasilnosti ili viktimizaciji, posebno onda kada je potrebno izdvojiti ekstremne grupe i uporediti ih po drugim pokazateljima. Takvi podaci nam, međutim, ne mogu govoriti o tome koliko je neko dete ugroženo, niti koliko je nasilje često unutar grupe.

Ni samoprocene nisu idealno pouzdan izvor podataka. Dete može da nepažljivo i neiskreno odgovara, može pogrešno razumeti šta se od njega traži, može pogrešno protumačiti tuđi postupak. U ovom poslednjem slučaju, jedna zamerka koja se može postaviti samoproceni kao indikatoru trpljenja nasilja jeste ta da može voditi do izvesnog precenjivanja počinjenog nasilja. Pošto je u određenju nasilja njegova ključna karakteristika namera da se drugi povredi, svedočenje onoga ko se osetio povređenim ne mora biti pouzdan izvor informacije o tuđoj nameri. Ako neko dete veruje da su mu vršnjak ili nastavnik namerno pričinili bol, povređenost, sramotu, poniženje – onda je to dete, prema našem viđenju, ugroženo ponašanjima koje ono interpretira kao nasilje. Ali šta ako taj vršnjak ili nastavnik uopšte nisu želeli da povrede dete, niti su svesni da su ga povredili? Ako ugrožena strana ima doživljaj da joj se namerno nanosi bol, u ovom istraživanju takvo ponašanje smatraćemo nasilnim bez obzira što nije potpuno izvesno da je postojala namera povređivanja. U svakom slučaju, oslanjanje na detetove samoprocene ne ostavlja mogućnost za validiranje dobijenih odgovora tako što bi se tragalo za počinioem nasilja o kojem dete govori i pitanjem kako počinilac tumači tu epizodu.

Samoprocene su nepouzdate i kada deca izveštavaju o svojim nasilnim postupcima, s tim što je ovde verovatnije da će samoprocene dovesti do potcenjivanja broja nasilnih postupaka i nasilne dece. Oni koji svojim ponašanjem povređuju, često će negirati nasilnu nameru, braniće svoje ponašanje kao igru, šalu, zabavu... Neki među njima će biti neiskreni jer znaju da je njihova zabava, ipak, povređivala drugu osobu. Neki će zaista verovati da su se svi zabavljali, pa i dete koje je bilo izloženo nasilnom ponašanju i biće iznenađeni kada ih suočimo sa bolom koji su izazvali svojim ponašanjem.

Da bi se verovalo samoprocenama, potrebno je da detetu bude obezbeđena anonimnost, ali zbog anonimnosti odgovaranja ne može se videti o kojoj deci je reč i kako im pomoći. Treba uz to imati u vidu da samoprocene omogućuju da se, manje ili više pouzdano, utvrdi broj dece koja su u nekom periodu bila izložena nasilju uopšte ili pojedinim oblicima nasilja ili koja su bila nasilna, a ne i da se utvrdi broj nasilnih epizoda koje su se u tom periodu desile (jer, recimo, ne znamo da li u jednoj epizodi učestvuju isti ili različiti učenici, koliko njih i slično).

Uz sve te ograde, smatramo da su samoprocene ipak najpouzdaniji i najekonomičniji izvor podataka o nasilju u školama.

Manji deo učeničkih odgovora bile su **procene**. Učenici su procenjivali učestalost nasilja između učenika i nastavnika i, u jednoj od verzija upitnika, učestalost gangova, tuča između škola i unošenja opasnih predmeta u prostorije škole. Odgovori odraslih su većinom bile procene – koliko pojedini oblici nasilja predstavljaju problem, kako reaguju učenici i odrasli, koji su uzroci nasilja i načini borbe protiv njega itd.



## 2. O istraživanju

### 2.1. Program *Škola bez nasilja* kao kontekst istraživanja

Istraživanje koje ovde prikazujemo izvedeno je u okviru kompleksnog programa za suzbijanje i prevenciju nasilja *Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu* (u nastavku ćemo koristiti skraćenu verziju naziva – *Škola bez nasilja*).<sup>2</sup> Ovaj program sprovode UNICEF i Ministarstvo prosvete i nauke i tehnološkog razvoja, uz podršku Ministarstva zdravlja, Ministarstva rada i socijalne politike, Saveta za prava deteta Vlade Republike Srbije i Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, a od školske 2008/09. godine podršku daju i Ministarstvo unutrašnjih poslova i Ministarstvo omladine i sporta.

Da bi škola ušla u program, bilo je neophodno da kolektiv jasno iskaže motivaciju za učestvovanjem i spremnost na veliki dodatni angažman. U većini istraživanja veliki problem jeste motivacija učesnika i zato je često odziv ispitanika obično mali, a osipanje veliko. U ovom istraživanju, zbog njegovog programskog konteksta, nismo imali problem da obezbedimo uče-

---

2 Pod istim nazivom u periodu od 1994. do 2000. godine odvijao se program Aleksandra Weisnera koji je realizovao Pokret za mir iz Pančeva. Ova dva programa nastala su nezavisno jedan od drugoga, a isti naziv nose sticajem okolnosti. Naime, program *Škola bez nasilja* nastao je na osnovu UNICEF-ovog programa u Hrvatskoj, pod nazivom *Stop nasilju među djecom*. Verzija koja je primenjena u Srbiji u osnovnim crtama prati hrvatski program, ali naš tim je izveo i neke važne modifikacije programa. Jedna od tih modifikacija jeste i mnogo obimnije uvodno istraživanje. Program je dobio naziv na osnovu istraživanja javnog mnjenja i predloga marketinške agencije i stručnog tima programa, a tek potom smo otkrili da u Srbiji već postoji program sa istim imenom. Pošto program Aleksandra Weisnera više nije bio aktivan, a vidljivost i identitet programa Ministarstva prosvete i UNICEF-a već izgrađeni, zadržano je ime *Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu*.

stvovanje ispitanika u istraživanju. Posebno je značajno to što su ispitanici videli smisao istraživanja, znali su da je ono deo jednog značajnog procesa u koji su dobrovoljno ušli. Takođe, znali su da će dobiti povratne informacije i da će to znanje poslužiti samoj školi da reši neke od problema koje ima. Odziv i dece i zaposlenih bio je veliki, osipanja gotovo da nije bilo.

Škole su se za program prijavljivale na stalno otvorenom konkursu u kojem su bili iskazani precizni uslovi za uključivanje u program. Dugoročno, plan Ministarstva i UNICEF-a jeste da sve škole iz Srbije ostvare rezultate koji se ovim programom postižu, bilo uključivanjem u program i dobijanjem direktne stručne podrške, ili samostalnom primenom pojedinih ili svih komponenti programa. Zainteresovanost škola za pristupanje projektu od samog početka bila je velika, ali je činjenica da su se prijavljivale, a time i uključivale, škole koje su bile najspremnije za prihvatanje zahteva koje program postavlja. Poslovi u vezi sa sprovođenjem istraživanja bili su deo tih zahteva. Ograničen broj škola uključen je i na inicijativu i preporuku Ministarstva i lokalne zajednice, što je povećalo reprezentativnost škola, tj. uključilo je i manje zainteresovane škole, škole s prepoznatim problemom nasilja itd. Od 2007. godine, donošenjem Posebnog protokola, a posebno od 2010, usvajanjem *Pravilnika o protokolu postupanja*, program *Škola bez nasilja* velikim delom postaje podrška kvalitetnom sprovođenju zakonskih obaveza, čime je njegova obaveznost, održivost i korisnost značajno povećana.

Prvi i najvažniji indikator spremnosti škole za program odnosio se na spremnost kolektiva da prihvati opterećenje novim aktivnostima koje zahteva program. Za učešće u programu bilo je potrebno pet pismenih saglasnosti. Prvu je trebalo da potpiše direktor škole, koji je na taj način prihvatio odgovornost za proces koji traje najmanje godinu i po dana i obavezao se da će da obezbedi aktivno učešće celog kolektiva. Ostale saglasnosti trebalo je da daju: nastavničko veće, školski odbor, savet roditelja i učenički parlament (ukoliko ga škola nema, učenici su se izjašnjavali po odeljenskim većima).

Za sve škole koje su uključene u program obezbeđena su dodatna sredstva za pokrivanje troškova programa. Većinu sredstava obezbedio je UNICEF preko individualnih donatora, lokalnih samouprava i društveno odgovornih kompanija, a neka su obezbedile same škole pronalazeći donatore („usvojitelje”), ili pak prikupljanjem sredstava od roditelja. Sam proces doniranja sredstava za ovaj program predstavljao je projekat po sebi jer su sredstva pribavljana isključivo za potrebe ovog projekta, u širokoj akciji podizanja svesti o problemu nasilja i o zajedničkoj odgovornosti za njegovo suzbijanje. Tako je prikupljanje sredstava predstavljalo takođe oblik senzitivizacije javnosti za problem. Na primer, uz uplatnice za infostan stizao je i liflet sa osnovnim idejama programa i uplatnicom za doniranje. Mnoge kompanije donirale su sredstva tako što su „usvajale” pojedine škole. Nacionalni ambasadori UNICEF-a, košarkaš i trener Aleksandar Saša Đorđević i teniserka

Ana Ivanović donirali su sredstva za preko 60 škola. Zanimljivo je da su u velikom broju slučajeva donacije stizale iz lokalne zajednice (lokalne samouprave, firme, preduzeća, banke u blizini škole). Tempo uključivanja škola u program je, dobrim delom, zavisio od dinamike s kojom su pristizala sredstva iz različitih izvora.

Izabrane škole dobijale su mentora, stručnu osobu koja ih je vodila kroz sve faze i aktivnosti programa. Mentori su prve dane u školi provodili objašnjavajući osnovne ideje programa i njegove faze. Posle pripremnih uvodnih aktivnosti, istraživanje, koje je prva prava programska aktivnost, označilo je da je program počeo, da je škola ušla u proces koji će se odvijati tokom najmanje godinu i po dana. U odnosu na korake koji slede prema programskom „hodogramu”, zadatak istraživanja bio je da pruži opis početnog stanja, situaciju s kojom škola ulazi u program.

## 2.2. Mesto istraživanja unutar programa

Autori istraživačke komponente programa su Dragan Popadić i Dijana Plut, saradnici Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Od 2012. godine ovom timu se pridružio i Zoran Pavlović sa Filozofskog fakulteta. Tokom proteklih devet godina u pojedinim fazama koncipiranja i sprovođenja istraživanja smenjivali su se koordinatorski i konsultantski timovi koji podržavaju program. Jelena Zajeganović Jakovljević u programu učestvuje najdirektnije i u brojnim ulogama, ponekad i u ulozi koautora, od samog početka. Sa povremenim uključivanjima i isključivanjima, u ulogama koordinatora, konsultanata i autora pojedinih komponenti programa učestvuju: Dragana Koruga i Stanislava Vučković, iz Beogradske kancelarije UNICEF-a, Aleksandra Kalezić Vignjević iz Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Biljana Lajović, Smiljana Grujić i Gordana Medenica iz Jedinice za prevenciju nasilja. Sve pomenute kolegice su, u različitim fazama, nosile odgovornost kako za projekat u celini, tako i za istraživačku komponentu i bile su u najužem timu koji donose odluke. Od 2012. godine koordinacija istraživačke komponente je iz UNICEF-a prebačena u Jedinicu za prevenciju nasilja koja je osnovana pri Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (stručni tim Jedinice čine: Biljana Lajović, Smiljana Grujić i Gordana Medenica). Zahvaljujući organizacionoj i stručnoj podršci ovako velikog broja važnih ljudi i institucija u kojima oni rade, istraživačka komponenta je uvek bila dobro situirana u realni kontekst škola Srbije, a rezultati koji su pristizali iz istraživanja stizali su tamo gde treba, tj. pravo u škole. Osnivanje Jedinice za prevenciju nasilja (2012. godine) omogućilo je započinjanje institucionalne podrške školama za borbu protiv nasilja i, što je još važnije, za prevenciju nasilja.

Program *Škola bez nasilja* imao je, takođe, stručnu podršku kroz širi Stručni tim koji su činili predstavnici važnih institucija koje se, svaka na svoj način, takođe bave problemom nasilja (ove institucije naveli smo u Predgovoru).

Najširi i veoma važan saradnički tim u istraživanju činili su mentori škola. Mentori su bili stručnjaci koji su vodili školu kroz pojedine faze programa (7 koraka programa *Škola bez nasilja*). Svaka škola imala je svog mentora. U mentorski tim birani su uglavnom psiholozi i pedagozi koji su u svojoj stručnoj biografiji imali znanja i veštine u oblasti prevencije nasilja i vrednosti nenasilja, kao i iskustva neophodna za upravljanje složenim procesom kroz koji su škole morale proći u programu. Mnogi mentori, koji su stalno zaposleni kao školski psiholozi ili pedagozi, u programu nisu mogli da vode svoju školu. Mentor kao stručnjak za prevenciju nasilja a istovremeno i kao dobar poznavalac obrazovnog sistema imao je zadatak da školi u kojoj nije zaposlen pomogne da se decentrira u odnosu na pojavu nasilja u svojoj sredini. Posebno ako se uzme u obzir da je nasilje vrlo često integrisano u kulturu institucije, u kulturu komunikacije i relacije uspostavljene između učesnika u obrazovnom i vaspitnom procesu, pa nije uvek lako prepoznati ga i reagovati na njega iz diskursa nenasilja.

Broj angažovanih mentora je rastao tokom devet godina, a dolazilo je i do prirodnog osipanja i selekcije, tako da je do 2013. oko programa okupljeno i dodatno obučeno više od 90iskusnih mentora. Upućivanje tako brojne grupe stručnjaka u probleme nasilja smatramo važnim rezultatom programa *Škola bez nasilja*. Mentori su tokom učešća u programu bili dodato stručno osnaživani i podržavani u profesionalnom razvoju i učenju, tako da sa svojim stečenim iskustvom i znanjem predstavljaju zaista dragocen kapital ovog programa i obrazovnog sistema u celini.

Mentori su imali zadatak da organizuju istraživanje u školi za koju su zaduženi. U vezi sa istraživanjem, zadatak mentora bio je da u školi formiraju i obuče školski tim koji će izvesti istraživanje, da vode istraživanje u danu koji je određen za to, organizuju i kontrolišu unos podataka, pošalju podatke Institutu za psihologiju, organizuju prezentaciju rezultata za nastavnike, učenike i roditelje i, generalno, da budu na raspolaganju školi za sva pitanja koja iskrsnu u vezi sa istraživanjem. Posebno važna i delikatna uloga koju su imali mentori odnosila se na upotrebu rezultata istraživanja kao sredstva za pokretanje motivacije zaposlenih da se aktiviraju u suzbijanju nasilja u svojoj školi. Rezultati istraživanja trebalo je da zaposlenima u školi ukazu na to koji problemi zahtevaju njihov angažman.

Svaka škola iz projekta dobila je iz Instituta za psihologiju kompletan izveštaj o rezultatima istraživanja. Te izveštaje pisao je istraživački tim Instituta.

### 2.3. Način izvođenja istraživanja

Instrumente, uputstva za izvođenje istraživanja i obuku mentora i zaposlenih iz škole priredili su i izveli saradnici iz Instituta za psihologiju. Instrumenti će biti opisani u posebnom poglavlju. Procedura je bila ista u svim školama. Ovde ćemo prikazati važne elemente procedure prema kojoj je izvedeno istraživanje.

Istraživački tim škole činili su nastavnici koje je škola delegirala za taj posao, često neko od stručnih saradnika i mentor škole. Ta ekipa prisustvovala je i obukama za istraživanje koje su organizovali UNICEF i Institut za psihologiju.

Upitnici su zadavani grupno, u odeljenjima. Sva deca su ispitana u istom danu, u svojoj učionici, na drugom školskom času, bilo da su prepodnevna ili popodnevna smena. Deca koja tog dana nisu bila u školi, nisu imala naknadnu priliku da popune upitnik. U tom istom danu i najveći broj zaposlenih popunjavao je svoje upitnike, ali oni su imali priliku (i obavezu) da naknadno popune upitnik ukoliko tog dana nisu bili u školi. Odrasli su popunjavali upitnike i grupno i individualno. Oni koji su popunjavali upitnike individualno dobijali su pisano uputstvo u kojem su navedene sve informacije potrebne za rad (u grupnom zadavanju te informacije usmeno je iznosio voditelj istraživanja). Školski tim je imao obavezu da prikupi što više upitnika od zaposlenih.

Popunjavanje upitnika nadzirao je u učionici onaj nastavnik koji je po rasporedu imao čas u tom odeljenju. Nastavnici su dobili pisano uputstvo kako da uvedu decu u popunjavanje upitnika, kako da objasne smisao celog posla i kako da se ponašaju tokom rada da ne bi ugrozili privatnost podataka. Za decu koja iz bilo kog razloga nisu bila u stanju da samostalno popune upitnik organizovana je pomoć prilikom popunjavanja. Nastavnici koji su vodili istraživanje u odeljenjima u pripremljenom formularu opisali su okolnosti pod kojima je izvedeno istraživanje.

Nakon popunjavanja svi upitnici su upakovani u kovertu i predati voditelju istraživanja (to je obično bio mentor). Deci je objašnjeno da su upitnici anonimni, da će biti dostupni samo osobi koja je angažovana na unosu podataka i istraživačima iz Instituta za psihologiju. Podatke iz upitnika unosila je u bazu osoba obučena za taj posao (često je to bio nastavnik informatike iz škole), a upitnici su nakon unosa preneseni u arhivu Instituta za psihologiju. Nakon nekoliko nedelja svaka škola je dobila i u elektronskoj i u pisanoj formi izveštaj o stanju u školi. Školski timovi zaduženi za sprovođenje programa na različite načine koristili su te izveštaje, ali programska obaveza svake škole bila je da se nastavnički kolektiv i ostali zaposleni detaljno upoznaju s rezultatima istraživanja; skraćene verzije izveštaja trebalo je da dobiju učenici i roditelji.

Tokom popunjavanja upitnika deca su često pominjala imena nastavnika koji ih maltretiraju. Ta imena saopštena su samo mentoru i istraživačkom

timu iz Instituta za psihologiju, ali nisu prikazana u izveštaju za školu. Mentori su sami donosili odluke kako da upotrebe te informacije iz upitnika. Najčešće su o tome obavještavali članove školskog tima.

U nekoliko slučajeva desilo se da deca izveste o uznemiravajućim oblicima nasilja (seksualno nasilje ili surovo maltretiranje od strane vršnjaka). U takvim slučajevima mentor, školski tim i koordinatori iz UNICEF-a bili su obavješteni o odeljenju u kojem se nalazi dete koje ima takav problem. Nakon tog upozorenja mentori su diskretno dalje istraživali te navode u samoj školi. U izveštaju za školu takav nalaz je iznet, ali bez podataka o odeljenju u kojem se nalazi to dete.

## 2.4. Faze istraživanja

U ovoj monografiji biće prikazani rezultati prvih 12 faza istraživanja. Faze se ne razlikuju međusobno ni po načinu selekcije škola ni po proceduri izvođenja. Sadržaj upitnika koji su učesnici popunjavali minimalno se razlikovao između pojedinih faza. Ključna pitanja koja se odnose na vrste i incidenciju nasilja ostajala su ista u svim fazama. Prilikom doštampavanja upitnika u fazi 6 (2009. g.) uneli smo nekoliko manjih izmena u upitnicima za učenike. U Tabeli 1 prikazani su osnovni podaci o fazama istraživanja u periodu od 2005. do 2013. godine.

Tabela 1: Broj škola, ispitanih učenika i odraslih, po fazama istraživanja

<b>Faza istraživanja</b>	<b>Godina</b>	<b>Broj škola</b>	<b>Broj ispitane dece</b>	<b>Broj ispitanih odraslih</b>
I – Pilot	2005.	4	1.984 nisu u uzorku	289 nisu u uzorku
II	2006.	50	26.556	3.472
III	2007.	21	10.243	1.303
IV	2007/08.	49	22.481	3.094
V	2008.	13	6.838	938
VI	2009.	28	13.894	1.935
VII	2010.	23	11.695	1.544
VIII	2010.	10	4.609	775
IX	2011.	8	3.509	482
X	2011/12.	7	2.891	466
XI	2012.	4	1.233	192
XII	2013.	24	7.498	1.306
<b>Ukupno</b>	<b>11 + pilot</b>	<b>237 + 4 pilot</b>	<b>111.447 + 1.984</b>	<b>15.507 + 289</b>

Iz Tabele 1 vidljivo je da se broj škola razlikuje u pojedinim fazama istraživanja. Te razlike su posledica neujednačenog priliva sredstava za finansiranje programa. Sve škole, bez obzira na fazu u kojoj su uključene, imale su jednak tretman u istraživanju.

Međutim, jedno drugo pitanje bi moglo biti zanimljivo za analizu – da li samo postojanje projekta koji se javno promovise i ima vrlo jaku podršku u Ministarstvu indukuje neke sistematske razlike između početnih i kasnijih faza projekta koji traje osam godina? Ovom pitanju vratićemo se kada bude-mo prikazivali rezultate.

## 2.5. Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja konstruisano je 7 upitnika: (1) Upitnik za učenike mlađih razreda (štampan je u verziji za učenike i učenice), (2) Upitnik za učenike starijih razreda (takođe je štampan u verziji za učenike i učenice), (3) Upitnik za nastavnike i nastavnice, (4) Upitnik za direktore i sekretare, (5) Upitnik za stručne saradnike i saradnice, (6) Upitnik za administrativno i tehničko osoblje i (7) Upitnik za policajce i radnike obezbeđenja. U škole su stizali paketi sa po 9 upakovanih kompleta upitnika (sedam vrsta upitnika sa 2 paralelne verzije – za učenike i učenice). Kako se upitnici za učenike obraćaju direktno detetu koje ga popunjava, a pitanjima se otvaraju bolne teme, bilo je veoma važno da jezik kojim je upitnik napisan bude rodno osetljiv.

Prve verzije upitnika pilotirane su 2005. godine u četiri škole. Na osnovu tog iskustva, 2006. godine konstruisana je osnovna verzija upitnika koja je, s manjim modifikacijama, izvršenim 2009. godine, od 6. faze primenjivana u svim kasnijim fazama projekta.

### 2.5.1. Upitnici za učenike

Upitnici za učenike koje smo konstruisali u osnovi su inspirisani Olveusovim „standardnim” upitnicima koji su prvi put prikazani 1978. godine i od tada se koriste uz povremene modifikacije u brojnim istraživanjima širom sveta (Olweus, 1978, 1996, 1997). Naš upitnik se u konačnoj verziji toliko razlikuje od Olveuseove forme da ga moramo smatrati novim instrumentom. Međutim, osnovna pitanja o učestalosti trpljenja i vršenja pojedinih oblika nasilja korespondiraju s pitanjima iz Olveusovog upitnika, što znači da su podaci uporedivi (mada samo do izvesne mere).

U našem istraživanju konstruisane su dve vrste Upitnika za učenike (iz tehničkih razloga u produžetku teksta i učenike i učenice zvaćemo kratko *učenici*): upitnici za mlađe učenike (3. i 4. razred) i upitnici za starije učenike (od 5. do 8. razreda). Već je rečeno da učenički upitnici imaju mušku i žen-

sku verziju, koje se nisu razlikovale po sadržaju pitanja, već samo po načinu obraćanja ispitanicima (u muškom, odnosno ženskom gramatičkom rodu). Dakle, u škole su stizale četiri verzije upitnika za učenike.

Pre nego što su učenici počinjali s popunjavanjem, ispitivač im je jasno definisao šta smatra nasilnim ponašanjem. To su činili tako što su definisali ključna određenja pojma *nasilje*, primere i kontraprimere. Pošto smo tom pitanju posvetili maksimalnu pažnju, instrukcija se ponavljala i usmeno i pismeno. Svi upitnici počinjali su definicijom nasilja. Za istraživanje je bilo od presudne važnosti to da postignemo što preciznije razumevanje toga šta merimo, o kojoj vrsti iskustva želimo da nas ispitanici izveste.

Doslovno navodimo napisane instrukcije iz Upitnika za mlade i Upitnika za starije učenike.

Mlađim učenicima je rečeno:

„Pitaćemo te da li se neko **nasilno** ponaša prema tebi. Kada kažemo za neko dete da se nasilno ponaša, mislimo na to da svojim postupcima nanosi drugom detetu **bol, strah i sramotu**. Imaj na umu da su nasilna samo ona ponašanja koja imaju za cilj **namerno** nanošenje bola, straha i poniženja.

Nasilnim ponašanjem ne smatramo prijateljska zadirkivanja i prepirke koje povremeno iskrсну između dece, slučajno povređivanje ili slučajno uništavanje tuđih stvari, pre svega zato što se to dešava **slučajno**.”

Starijim učenicima je rečeno:

„Kad u ovom upitniku kažemo **nasilje**, mislimo na sve one slučajeve kada se nekome **namerno**, postupcima ili rečima, nanosi **strah** ili **poniženje**. Nasiljem ne smatramo prijateljska zadirkivanja i prepirke, niti slučajno, nenamerno nanošenje štete i povređivanje.”

Iz navedenih instrukcija se vidi da smo u prvi plan, kao definišuća određenja nasilja, stavili: nameru i nanošenje bola, kako fizičkog, tako i psihičkog (strah, sramota, poniženje). Iz nasilja nismo isključili svađe i tuče među jednakim po moći niti jednodratne slučajeve povređivanja. Osnovno određenje nasilja u upitniku kasnije smo konkretizovali pitajući o pojedinačnim oblicima nasilja.

Pitanja iz upitnika za učenike odnosila su se isključivo na njihova iskustva iz škole. Porodično nasilje i vršnjačko nasilje izvan škole nisu bili predmet naše studije.

Vremenski period na koji je trebalo da se učenici usmere za većinu pitanja iznosio je poslednja tri meseca. I pored brojnih podsećanja ispitanika da se usredsrede baš na taj period, ne možemo biti sigurni koji interval su oni zaista imali na umu kada su davali svoje procene. U stvari, mi i nismo očekivali da će svi ispitanici disciplinovano „prebojavati” svoja iskustva tokom



poslednja tri meseca. Sintagmom „poslednja tri meseca” u stvari smo signalizirali ispitanicima da nas interesuju njihova skorašnja iskustva. Dakle, ne ono što su ranije doživljavali, već ono što su u *poslednje vreme* doživljavali. Poslednja tri meseca su, po pravilu, pokrivala period od početka školske godine do ispitivanja, ili od početka polugodišta do ispitivanja. Samo jedno pitanje odnosilo se na celo školovanje. Načinom na koji smo formulisali pitanja i grafičkim uređenjem upitnika stalno smo podsećali učenike na to da ih pitamo o *poslednja tri meseca*. Jedino kod pitanja o tome kako oni uobičajeno postupaju i šta uobičajeno osećaju kada su izloženi nasilju ili kad su svedoci nasilja, nismo postavljali čvrst vremenski okvir.

Pitanja su grupisana u devet tematskih celina koje su i grafički jasno odvojene: (1) odnos učenika prema školi (generalno prihvatanje škole, adaptiranost), (2) izloženost nasilnom ponašanju vršnjaka, (3) reagovanje na nasilno ponašanje vršnjaka, (4) okolnosti pod kojima se dešava nasilno ponašanje, (5) nasilno ponašanje odraslih prema učenicima, (6) nasilne i naoružane grupe, (7) nasilno ponašanje učenika prema zaposlenima, (8) nasilno ponašanje učenika prema vršnjacima i (9) mišljenje učenika o tome kako bi se moglo smanjiti nasilno ponašanje u školi. Prva verzija Upitnika za starije učenike imala je 85 zatvorenih i 5 otvorenih pitanja, dok su upitnici u drugoj verziji imali 84 zatvorena i 8 otvorenih pitanja.

Na početku druge tematske celine nekoliko pitanja se odnosilo na vršnjačko nasilje uopšte. Učenicima je zatim data lista različitih oblika nasilja (navedeni su u odeljku o oblicima nasilja). Za svaki od tih oblika nasilja učenik je trebalo da označi koliko puta je tako nešto doživeo u *poslednja tri meseca*, tj. od početka školske godine, i to na sledećoj skali: (a) nije se desilo nijednom; (b) desilo se jednom ili dvaput; (c) dešavalo se više puta; (d) događa se skoro svakodnevno (ili, u nekim pitanjima, *to mi se često dešavalo*). Mlađim učenicima je predočena nešto jednostavnija skala, gde su treća i četvrta alternativa zamenjene alternativom „to mi se događalo često u poslednja tri meseca”.

Prilikom formulisanja alternativa za kategorije učestalosti, vodili smo računa i o mogućnosti poređenja s rezultatima sličnih istraživanja. Preuzeli smo alternativu „samo jednom ili dvaput” (umesto „samo jednom”) da bismo olakšali poređenje rezultata s rezultatima drugih studija, a i zato što se ona ne kosi sa definicijom nasilja od koje smo pošli.

U Upitniku za starije učenike navedeno je 9 oblika nasilnog ponašanja kojima učenici mogu biti izloženi u školi. Učenicima smo predočili nasilna ponašanja iz kategorija verbalnog, fizičkog, socijalnog, elektronskog i seksualnog nasilja. Mlađi učenici su pitani o 6 oblika nasilja: verbalnom nasilju, fizičkom nasilju, socijalnom i indirektnom nasilju, otimanju i oštećivanju imovine, pretnjama i prisiljavanju i uz to su mogli da dopišu i neki drugačiji slučaj nasilja. Starijim učenicima su dodata još tri oblika nasilja: seksualno uznemiravanje, snimanje mobilnim telefonom, slanje uvredljivih i prete-

ćih poruka telefonom ili elektronskom poštom. Bilo bi verovatno nemoguće napraviti iscrpnu kategorizaciju svih mogućih oblika nasilnog ponašanja. Nastojali smo da ponuđene kategorije maksimalno pokriju moguće oblike nasilja i da se međusobno minimalno preklapaju.

U nove verzije Upitnika za starije učenike (od 2009. godine) uključili smo pitanja o tzv. digitalnom nasilju (ugrožavanju putem elektronske pošte i mobilnog telefona). Uključivanje digitalnog nasilja u instrumente kojima se ispituje nasilje među decom, npr., u najnovijoj verziji Olweusovog upitnika (Olweus, 2007), diktirano je potrebom da se evidentira raširenost fenomena koji se odskora javio, brzo se širi i ima svoje specifičnosti. Od oblika elektronskog nasilja mi smo u listu uvrstili ugrožavajuće SMS poruke i snimanje ponižavajućih scena mobilnim telefonom. Ta kategorija digitalnog nasilja nije pokrila uznemiravanja na internetu, koja su tek kasnije postala aktuelna. Kao što smo ranije istakli, digitalno nasilje nije specifično po svom sadržaju – tu se, po pravilu, radi o uvredama, pretnjama i socijalnom nasilju – već po načinu na koji se vrše (u smislu da se koristi tehnološko sredstvo kao što je telefon ili kompjuter) i posledicama koje iz toga proizlaze.

I u pogledu seksualnog uznemiravanja, dodavanjem ove kategorije praktično se izdvajaju oblici nasilja koji je već trebalo da budu spomenuti kao slučajevi verbalnog, fizičkog ili socijalnog nasilja, a izdvojili smo ga, po cenu preklapanja s drugim kategorijama, da bismo imali jasniji uvid baš u tu formu nasilja.

U osmoj tematskoj celini učenicima je predočena lista istih ponašanja, ali s pitanjem o tome koliko često su se sami na takav način ponašali prema drugim učenicima iz škole. U formulaciji pitanja nismo koristili kvalifikaciju *nasilno si se ponašao*, već smo ponovo uputili pitanje o konkretnim ponašanjima. Dakle, učenike smo pitali o njihovim iskustvima u trpljenju nasilja, kao i o iskustvima u vršenju nasilja. Jedna grupa pitanja odnosila se na nasilnu interakciju s vršnjacima, a druga na nasilnu interakciju sa odraslima (najčešće su to nastavnici).

*Upitnici za mlađe učenike.* Ovi upitnici konstruisani su prema istim principima kao upitnici za starije učenike. Namenjeni su učenicima trećeg i četvrtog razreda i prilagođeni su mlađem uzrastu. Uvodno usmeno i pismeno objašnjenje je pojednostavljeno. Upitnici su bili znatno kraći – prva verzija imala je 15 zatvorenih i 3 otvorena pitanja, a druga 18 zatvorenih i 2 otvorena pitanja. Mlađe učenike nismo pitali o sledećim oblicima nasilnog ponašanja: o pretećim i uvredljivim porukama SMS-om ili telefonom, o snimanju mobilnim telefonom s namerom da ponize i o seksualnom uznemiravanju. Smatrali smo da ti oblici nasilnog ponašanja nisu svojstveni učenicima mlađeg uzrasta. Takođe, činilo nam se etički problematičnim da suočavamo mlađe učenike s pitanjima o seksualnom uznemiravanju. U Upitniku za mlađe učenike imali smo samo dva bloka pitanja: trpljenje i vršenje nasilja.

Skala na kojoj su učenici procenjivali učestalost nasilnih ponašanja bila je trostepena (a ne četvorostepena kao kod starijih učenika). Ponuđene su sledeće opcije: (1) *to mi se nije desilo nijednom u poslednja tri meseca*, (2) *to mi se desilo jednom ili dva puta u poslednja tri meseca*, (3) *to mi se događalo često u poslednja tri meseca*. Može se primetiti da smo u svakoj alternativni podsećali učenika na vremenski period od poslednja tri meseca. Kod starijih učenika to nismo radili jer smo računali na to da su uvodne instrukcije dovoljne.

Navođenju specifičnih oblika nasilja prethodila je opšta instrukcija. Pošto su ova pitanja centralna za naše istraživanje, u Tabeli 2 navešćemo kako su doslovno glasile formulacije s obzirom na uvodnu instrukciju i pojedine oblike nasilja.

Tabela 2: Formulacije opštih instrukcija i pitanja za mlađe i starije učenike

Mlađi učenici	Stariji učenici
<b>Uvodna instrukcija</b>	
<p>„Pitaćemo te da li se neko nasilno ponaša prema tebi. Kada kažemo za neko dete da se nasilno ponaša, mislimo na to da svojim ponašanjem nanosi drugom detetu bol, strah i sramotu. Imaj na umu da su nasilna samo ona ponašanja koja imaju za cilj namerno nanošenje bola, straha i poniženja. Nasilnim ponašanjem ne smatramo prijateljska zadirkivanja i prepirke koje povremeno iskrсну između dece, slučajno poveljanje ili slučajno uništavanje tuđih stvari, pre svega zato što se to dešava slučajno. Sva pitanja koja ti postavljamo odnose se na događaje u poslednja tri meseca. Kada pročitaš pitanje, razmisli o tome da li ti se tako nešto desilo u poslednja tri meseca.”</p>	<p>„Navodimo različite oblike nasilnog ponašanja, a ti treba da označiš da li ti se nešto od toga desilo u poslednja tri meseca. U nekim pitanjima navodimo dva ili tri oblika nasilnog ponašanja. Na primer, pitamo te da li te u poslednja tri meseca neko nazivao pogrđnim imenima, ismevao te ili vređao. Tvoj zadatak je da odrediš koliko puta ti se tako nešto desilo bez obzira da li si doživela jedan, dva ili sva tri navedena oblika nasilnog ponašanja. Tako postupi i u drugim sličnim pitanjima”</p>
<b>Vređanje</b>	
<p>„Da li su ti, u poslednja tri meseca, neki učenici davali ružne nadimke, smejali ti se kada si u nečemu neuspešan ili govorili o tebi ružne stvari? Da li ti se desilo nešto od ovoga?”</p>	<p>„Drugi učenici (učenice) su me nazivali pogrđnim imenima, ismevali su me ili vređali”</p>
<b>Udaranje</b>	
<p>„Da li te je, poslednja tri meseca, neko od učenika maltretirao na bilo koji od sledećih načina: namerno te udario, tukao te, šutirao, gurnuo, gađao nečim, zaključavao u prostoriju i slično. Da li ti se desilo nešto od ovoga?”</p>	<p>„Udarili su me, tukli, šutirali, gurali, gađali, zatvorili ili zaključali u prostoriju i slično”</p>

<b>Mlađi učenici</b>	<b>Stariji učenici</b>
<b>Otimanje</b>	
„Da li je, u poslednja tri meseca, neko od učenika otimao ili uništavao tvoj školski pribor i druge važne stvari koje imaš (novac i slično)?”	„Otimali su mi novac i druge stvari, uništavali su moje stvari.”
<b>Pretnje</b>	
„Da li ti je, u poslednja tri meseca, neko od učenika pretio ili te plašio na ružan, nedrugarski način?”	„Pretili su mi i zastrašivali su me.”
<b>Ogovaranje</b>	
„Da li je, u poslednja tri meseca, neko od učenika pokušavao da nagovori druge da se ne druže s tobom tako što im je govorio ružne stvari o tebi, laži i slično?”	„Pokušavali su da odvrate ostale učenike od mene tako što su me ogovarali, pričali laži o meni i slično.”
<b>Prisiljavanje</b>	
„Da li te je, u poslednja tri meseca, neko od učenika prisiljavao da radiš stvari koje ne želiš i ne voliš da radiš? Mislimo na sve one postupke koje si uradio pod pritiskom i pretnjom nekog drugog učenika (ili učenice).”	„Prisiljavali su me da činim ono što nisam hteo i da se ponašam glupo i ružno.”
<b>Uznemiravanje porukama</b>	
	„Dobijao sam preteće i uvredljive poruke telefonom, preko elektronske pošte i SMS-om.”
<b>Snimanje mobilnim</b>	
	„Snimali su me mobilnim telefonom kada to nisam želeo, da bi me ponizili.”
<b>Seksualno uznemiravanje</b>	
	„Dodirivali su me na način koji mi je bio neprijatan, seksualno su me uznemiravali.”

*Etička pitanja u vezi sa upitnicima za učenike.* Etički aspekt u vezi sa upitnicima već smo otvorili kada smo predstavljali Upitnik za mlade učenike. Samo čitanje pitanja o raznim oblicima nasilnog ponašanja moglo bi da uznemiri učenike, pogotovo ako ih neko pita da li su doživeli tako nešto. Neizgovorena misao u vezi s tim jeste da postoji mogućnost da im se nešto tako desi. Ta implikacija mogla bi na neke učenike da deluje zastrašujuće.

S druge strane, otvoreno pitanje u vezi s nekim oblikom nasilja pomaže žrtvi takvog nasilja da osvesti i imenuje doživljeno negativno iskustvo. Imenovanje nasilnog akta predstavlja javno obznanjivanje da takvi događaji postoje, da se nekome dešavaju i da to ponašanje nije „normalno”, podrazu-

mevano iskustvo. Tako i dete koje je doživelo nešto slično dobija priliku da identifikuje, imenuje i saopšti svoje negativno iskustvo. U okviru programa, kontekst u kojem se izveštava o takvim iskustvima jeste takav da poručuje: takva iskustva ne treba tolerisati jer moguće ih je zaustaviti i prebroditi.

#### *2.5.1.1. Sličnosti i razlike upitnika za učenike u odnosu na Olweusov upitnik o siledžijstvu*

Najčešće korišćena varijanta upitnika za ispitivanje nasilja u školi jeste upitnik koji je konstruisao i koristio Dan Olweus (Olweus, 1978, 1986) i koji se oslanja na učeničke samoporocene, a koji je obično označen kao OB/VQ (Olweus Bully/Victim Questionnaire). Pošto su podaci koji se sreću u literaturi često dobijeni upravo ovim upitnikom, a očekuje se da s tim podacima uporedimo naše podatke, smatramo da je korisno da detaljnije navedemo kako izgleda Olweusov upitnik i koje su sličnosti i razlike između tog upitnika i upitnika koji smo mi konstruisali. Uz to, želeli bismo i da pokažemo kako smo, po našem mišljenju, otklonili neke bitne nedostatke Olweusovog upitnika koji, nažalost, po pravilu prolaze nezapaženo.

Ne postoji jedna verzija Olweusovog upitnika. Upitnik OB/VQ je nakon decenije upotrebe pretrpeo više izmena (Olweus, 1996, 1997), a revidirana verzija je dobila naziv ROB/VQ. Ova revidirana verzija je ponovo prepravljena 2007. godine i najnovija verzija nosi naziv Olweus Bullying Questionnaire (OBQ) (Olweus, 2007, 2009). Ovde ćemo prikazati poslednju verziju iz 2007. godine, uz ukazivanja na to kako je upitnik izgledao ranije, onakav kakav je korišćen u istraživanjima pre 2007. godine.

*Opšta forma upitnika.* Oba upitnika, i naš i Olweusov, prilagođena su za grupno zadavanje i anonimno popunjavanje. Dok OBQ ima istu formu za učenike od 3. do 12. razreda, u našem slučaju postoje dve forme: za učenike 3–4. razreda i za učenike 5–8. razreda. Verzija za mlađe učenike je znatno kraća od OBQ, a verzija za starije učenike je znatno duža. U OBQ učenik daje 56 odgovora na zatvorena pitanja. Kod nas, u drugim verzijama upitnika, mlađi daju 18 odgovora na zatvorena pitanja i još dva odgovora na otvorena, a stariji daju 84 odgovora na zatvorena pitanja i 8 na otvorena.

Od osnovnih podataka o učeniku, u OBQ je učenik pita o datumu ispitivanja i imenu škole (učenik rukom upisuje te podatke), razredu, odeljenju i polu, kao i o tome koliko voli školu, koliko ima dobrih drugova u odeljenju i, opciono, na kraju upitnika, o rasnoj i etničkoj pripadnosti.

U našem upitniku, od mlađih učenika se traži da upišu samo ime škole, datum ispitivanja, razred i odeljenje (podatak o polu dobija se iz upitnika koji je popunjavan, a koji ima mušku i žensku verziju). Stariji učenici uz to imaju pitanja o tome koliko vole školu, koliko su složni u odeljenju, koliko ima dobrih drugova u odeljenju, koliko su puta menjali školu tokom školovanja, kao i o školskom uspehu na polugodištu i na kraju prethodnog razreda.

*Definisanje premeta istraživanja.* I jedan i drugi upitnik počinju definicijom osnovnog predmeta istraživanja, na koji se dobar deo pitanja direktno odnosi. Prva razlika je u tome što se u Olweusovom upitniku daje definicija siledžijstva kao ponovljenog agresivnog ponašanja gde postoji nesrazmera moći, dok se u našem upitniku daje definicija nasilja (agresivnog ponašanja).

Na samom početku upitnika data je detaljna definicija siledžijstva. Siledžijstvo je definisano na sledeći način (Olweus, 2007, str. 2):

„Kažemo **da je učenik izložen siledžijstvu kada drugi učenik ili više njih:**

- govore ružne i povređujuće stvari, ili ga ismevaju, ili mu daju ružna i uvredljiva imena;
- potpuno ga ignorišu i isključuju iz svoje prijateljske grupe ili mu namerno uzimaju stvari;
- udaraju ga, guraju, gađaju ili ga zatvaraju u prostoriju;<sup>3</sup>
- lažu i šire glasine o njemu ili šalju ružne poruke i nastoje učiniti to da ga druga deca ne vole;
- čine druge slične neprijatne stvari.

Kada govorimo o siledžijstvu, ove stvari se dešavaju **češće nego samo jednom,**<sup>4</sup> i **učeniku koji je izložen siledžijstvu teško je da se odbrani.** Siledžijstvo je i kada učenika češće, a ne samo jednom, zadirkuju na ružan i bolan način.

**Ali siledžijstvom ne zovemo prijateljsko zadirkivanje u igri.** Takođe, nije siledžijstvo ako se dva učenika približno jednake snage prepiru ili tuku.”

Kao što smo ranije naveli, u našem upitniku definicija nasilja je drugačija i znatno sažetije formulisana, bez nabrojanja specifičnih postupaka koji spadaju u nasilje.

U upitnicima je precizirano na koji kontekst („u školi”) i na koji vremenski period učenici treba da se fokusiraju. Vremenski period je sličan: u OBQ se govori o „poslednjih nekoliko meseci” i „tokom poslednja 2 ili 3 meseca”, (u prvoj verziji, pitanja su se odnosila na „ovo polugodište”, dok se u našem upitniku govori o poslednja 3 meseca.

*Šta obuhvataju globalne i specifične samoprocene?* Specifične samoprocene odnose se na izloženost konkretnim oblicima agresivnih postupaka. Važna razlika je u tome što OBQ pokriva samo nasilje među učenicima, dok naš upitnik pokriva i nasilje među učenicima i nasilje nastavnika prema učenicima, kao i učenika prema nastavnicima.

U OBQ učenici daju dve globalne samoprocene: koliko često su oni sami bili žrtve i koliko često su bili siledžije. U našem upitniku, mlađi učenici ne

3 U verziji iz 1996. godine glasilo je: „udaraju ga, guraju, gađaju ili mu prete”.

4 U verziji iz 1996. godine „ove stvari se mogu dešavati često”.

daju globalne samoprocene o iskustvima tokom celog školovanja, dok stariji učenici, daju globalne samoprocene i o tome koliko su bili izloženi nasilju tokom dosadašnjeg školovanja, i koliko često su u poslednja tri meseca bili izloženi nasilju, bili sami nasilni i koliko puta se se potukli.

Konkretni oblici agresije se, i u jednom i u drugom upitniku, pojavljuju u dve forme: jedanput se učenici pitaju koliko puta su tako nešto doživeli, a drugi put koliko puta su sami tako nešto uradili. OQB sadrži spisak od 9 oblika siledžijstva: verbalno siledžijstvo, fizičko siledžijstvo, socijalno siledžijstvo („drugi učenici su mi namerno uzimali stvari, isključivali me iz svoje grupe ili me potpuno ignorisali”), indirektno siledžijstvo („drugi učenici su širili laži i glasine o meni i pokušavali da druge odvrate od mene”), otimanje ili oštećivanje imovine, pretnje i prisiljavanje, siledžijstvo na rasnoj osnovi. Siledžijstvo na seksualnoj osnovi („zlostavljan sam ružnim rečima, komentarima ili gestovima sa seksualnim značenjem”) dodato je u revidiranoj formi upitnika, a u drugoj reviziji iz 2007. godine dodato je i elektronsko siledžijstvo („zlostavljan sam povređujućim porukama, pozivima ili slikama ili na drugi način preko mog mobilnog telefona ili putem interneta/kompjuteru”). Desetim pitanjem učenici su pitani koliko često im se desilo da su zlostavljani na neki drugi način. Kasnije su, u paralelnom setu pitanja, učenici pitani koliko često su sami bili akteri tih oblika siledžijstva.

U našem upitniku mlađi učenici nisu pitani o seksualnom i elektronskom nasilju, a kod starijih učenika su postojala dva pitanja o dva posebna oblika elektronskog nasilja. I kod mlađih i kod starijih učenika pretnje su odvojene od prisiljavanja, a ni mlađi ni stariji učenici nisu pitani o rasnim (etničkim) uvredama. Pošto je postojalo pitanje o upućivanju uvreda i ružnih reči uopšte, nismo imali posebna pitanja za specifične oblike uvreda (na rasnoj i seksualnoj osnovi), koje su obuhvaćene tim opštim pitanjem. Pitanja koja se odnose na oblike nasilja koji su već obuhvaćeni prethodnim pitanjem mogu da stvaraju zabunu, jer se u obradi tretiraju kao da govore o novim oblicima nasilja, dok se njima, u stvari, ne pita o dotle neprepoznatim oblicima nasilja, već se iz šire kategorije izdvaja uža kategorija i o njoj ponovo pita. Razlika je i u tome što seksualno uznemiravanje nismo definisali kao upućivanje ružnih reči i komentar sa seksualnim značenjem (takve uvrede, kao što smo rekli, trebalo je da budu obuhvaćene pitanjem o verbalnom nasilju uopšte), već opisom „dodirivali su me na način koji mi je bio neprijatan, seksualno su me uznemiravali”.

*Procena učestalosti.* U prvoj deceniji korišćenja Olveusovog upitnika, učenici su odgovore na globalna i specifična pitanja davali na petostepenoj skali sa odgovorima „to mi se nije desilo u poslednjih par meseci”, „samo jednom ili dvaput”, „ponekad”, „tu i tamo”, i „nekoliko puta nedeljno” (Olweus, 1978, 1986). U revidiranoj verziji su neprecizne varijante zamenjene pa se dobila petostepena skala sa alternativama „to mi se nije desilo u po-

slednjih par meseci”, „samo jednom ili dvaput”, „dva ili tri puta mesečno”, „otprilike jednom nedeljno”, „nekoliko puta nedeljno” (Olweus, 1996) i takva je korišćena u nizu drugih istraživanja.<sup>5</sup> Skala iz Olveusovog upitnika korišćena je i u kroskulturalnom istraživanju koje je Svetska zdravstvena organizacija sproveda 2001. godine (Craig & Harel, 2004), 2005/6. (Currie et al., 2008) i 2009/10. godine (Currie et al., 2012).<sup>6</sup>

U našem upitniku mlađim učenicima je zadavana trostepena a starijim učenicima četvorostepena skala, čija je osnovna funkcija bila da razlikuje nepojavljivanje nekog ponašanja, jednokratno pojavljivanje i višekratno pojavljivanje. Smatrali smo da ako tražimo od učenika da razlikuju više stepeni višekratnog dešavanja, to stavlja učenike, pogotovo mlade, pred pretežak zadatak koji će dovesti do nedovoljno pouzdanih odgovora, a da to razlikovanje neće u daljoj obradi podataka biti od praktičnog značaja.

U oba slučaja, jednokratno pojavljivanje nije podrazumevalo striktno pojavljivanje samo jednom, već je definisano kao pojavljivanje jednom ili dva puta.

Glavni problem sa Olveusovim upitnikom, s obzirom na procenu učesalosti, jeste interpretacija učeničkih odgovora, i kod globalnih i kod specifičnih samoprocena. Naime, učenik koji je, recimo, doživeo da ga neko jedanput udari, na skali globalnih samoprocena trebalo bi da na pitanje o tome koliko je često bio izložen siledžijskom ponašanju odgovori: „nijednom”, jer mu je upravo pre tog pitanja naglašeno da se agresivni postupci moraju desiti češće nego jednom da bi spadali u siledžijstvo. Ako je zakružio odgovor „to se desilo jednom ili dvaput”, to znači da se slučaj *ponovljenog* nasilja desio jednom ili dvaput i, shodno tome, tog učenika treba tretirati kao žrtvu siledžijstva. Međutim, Olweus kao žrtvu siledžijstva uzima tek učenika koji je označio da mu se siledžijstvo desilo dva ili tri puta mesečno, kao da je učenik, mimo instrukcije koju je upravo dobio, pod siledžijstvom shvatao i jednokratno agresivno ponašanje. Ukratko, zaboravlja se da učenici nisu pitani koliko često se dešavao neki agresivan postupak, već koliko često se dešavalo siledžijstvo, koje je prethodno eksplicitno definisano kao višestruko dešavanje.

---

5 Skrećemo pažnju na to da se ovim alternativama iz siledžijstva isključuju ne samo jednokratni slučajevi nasilja već i oni koji su se desili dva puta (tačnije, oni pripadaju obema kategorijama). Takođe, pošto je učenicima siledžijstvo prethodno definisano kao ponovljeno nasilje, nije jasno šta ponuđene alternative njima znače. Da li, npr., „jednom ili dva puta” doživljeno siledžijstvo znači da je učenik samo jednom ili dva puta doživeo nasilje i da po učestalosti to još ne spada u siledžijstvo, ili to znači da je jednom ili dva puta doživio ponovljeno nasilje, tj. da je više puta doživio siledžijstvo? Istraživači odgovor interpretiraju na prvi način.

6 Prema izveštaju Kari i saradnika (Currie et al., 2008), druga i treća alternativa su ovaj put promenjene u „jedanput” i „dva-tri puta”, dok se na nekim drugim mestima (Craig et al., 2009; Molcho et al., 2009) navode ranije kategorije.



*Dodatna pitanja o doživljenom i izvršenom nasilju.* U OQB učenici su pitani iz kog odeljenja i kog pola su bile siledžije, na kojim mestima se dešavalo siledžijstvo, koliko je zlostavljanje trajalo, da li su se i kome obratili za pomoć, i da li je neko iz njihove porodice zatražio pomoć škole. Što se tiče vršenja nasilja, učenici su pitani da li je neki nastavnik ili neki od odraslih iz porodice razgovarao s njima povodom toga.

U našem upitniku učenici su takođe pitani o tome ko su nasilnici i gde se obično dešava nasilje, kome su se obratili za pomoć, koliko su odrasli i učenici bili spremni da pomognu. Uz to, postojala je grupa pitanja o tome kako učenici reaguju kada su ugroženi nasiljem i kakve je posledice na njih ostavilo nasilno ponašanje. Učenici su pitani i o učestalosti tuča.

*Dodatna pitanja o odnosu prema nasilju.* Olveusov upitnik sadrži pitanja o tome šta učenik pomisli i šta obično preduzme kad je svedok siledžijstva, plaši li se da bi mogao biti žrtva siledžijstva, da li bi mogao biti nasilnik, da li, generalno, nastavnici i drugi učenici nastoje da spreče siledžijstvo u školi.

U našem upitniku stariji učenici su pitani o tome šta rade kao svedoci nasilja, plaše li se nekog učenika, nose li opasne predmete u školu.

*Otvorena pitanja.* Naš upitnik sadrži nekoliko otvorenih pitanja koja pomažu da se sagledaju i oni oblici nasilja o kojima nismo pitali u prethodnim pitanjima kao i to kako učenici objašnjavaju zašto do nasilja dolazi i kako se može sprečiti.

### 2.5.2. Upitnici za zaposlene u školi

Konstruisano je sledećih pet vrsta upitnika za zaposlene: *Upitnik za nastavnice i nastavnike, Upitnik za direktore i sekretare, Upitnik za stručne saradnice i saradnike, Upitnik za administrativno i tehničko osoblje i Upitnik za policajce i radnike obezbeđenja.* Svi upitnici iz ove grupe počinjali su takođe usmenim i pismenim definisanjem nasilnog ponašanja.

Centralna grupa pitanja u svim upitnicima za odrasle su njihove procene o tome koliko su pojedini oblici nasilnog ponašanja učenika problem za školu u kojoj rade. Preciznije rečeno, procena se odnosila na to u kojoj meri takva ponašanja učenika uznemiravaju učenike i nastavnike škole, remete normalne aktivnosti, izazivaju zabrinutost, troše energiju i vreme zaposlenih i slično. Zaposleni su procenjivali 11 oblika nasilnog ponašanja učenika (ista lista koju su dobili učenici starijih razreda) na sledećoj četvorostepenoj skali: (1) *nemamo takvih problema u ovoj školi*, (2) *to je manji problem za ovu školu*, (3) *to je ozbiljan problem za ovu školu*, (4) *to je veoma ozbiljan problem za ovu školu*. Ponuđena su i dva otvorena pitanja: za upisivanje onih oblika nasilnog ponašanja koji nisu dati na listi i za procenu o tome koji od ponuđenih oblika nasilnog ponašanja učenika predstavlja *najveći problem* za kolektiv škole.

Sliku odraslih o ugroženosti škole nasiljem gradimo i na osnovu sledećih nekoliko elemenata: procene da li je problem nasilnog ponašanja u školama sada veći ili manji nego pre nekoliko godina; procene koliko je učenika, na nivou cele škole, zaista ugroženo nasilnim ponašanjem vršnjaka; koliko se učenika ponaša nasilno (nastavnici su ovu procenu pravili samo za odeljenja kojima oni predaju) i konačno, koliko se nastavnika iz kolektiva ponaša nasilno prema učenicima. I odrasli su, kao i deca, odgovarali na pitanje o mestima u školi na kojima se dešavaju nasilni incidenti.

Jedna grupa pitanja u upitnicima za zaposlene odnosila se na njihove lične teorije o nasilju: opisivali su personalne profile dece koja vrše nasilje i dece izložene nasilju, uzroke nasilnog ponašanja, postupke koji bi doveli do smanjenja nasilnog ponašanja a izneli su i svoje mišljenje o tome koliko sama škola, svojim snagama, može uticati na smanjenje nasilnog ponašanja dece i odraslih. Lične teorije odraslih o nasilju veoma su važne za efikasnost programskih mera za suzbijanje nasilja. Ako su mere zasnovane na jednoj koncepciji o uzrocima nasilja, a oni koji treba da ih sprovedu vide uzroke nasilja negde drugde, onda je potrebno usaglašavanje da bi programske mere bile delotvorne.

Zaposleni su davali i procene o sopstvenoj kompetentnosti za reagovanje na nasilno ponašanje, procene o ličnoj ugroženosti u školi kao i procene o načinu na koji učenici iz škole reaguju na nasilje. Ti podaci su, pored značaja za istraživanje, bili važni i za usmeravanje programskih aktivnosti u školi.

Poslednja dva pitanja u svim upitnicima bila su otvorenog tipa. Tu su zaposleni mogli da napišu poruke, upozorenja i sugestije istraživačima i kolegama koje vode program. Takva pitanja imali su i stariji učenici.

U *upitnicima za policajce* nekoliko pitanja se odnosilo na njihov položaj u školi i sliku o nasilju koju oni imaju. Referentni okvir na osnovu koga oni procenjuju ugroženost škole drugačiji je od okvira iz koga ostali zaposleni procenjuju. Zanimljiv istraživački zadatak bio je da se utvrdi da li ta razlika dovodi do drugačije slike o nasilju i do drugačije procene mera koje se u školi primenjuju.

Zaposleni nisu upisivali svoje ime na upitnike, ali su organizatori ispitivanja vodili evidenciju o tome ko je predao popunjen upitnik, a ko nije. Za kategorije zaposlenih kojih je bilo jedan ili dva u školi, anonimnost praktično nije postojala jer je bilo jasno ko je popunjavao upitnik za direktore ili za školske policajce.

**Lične karte škola.** Lične karte škola su upitnici kojima smo prikupili osnovne podatke o školi: broj učenika, veličina škole, neke karakteristike školskog prostora (dvorište, fiskulturna sala), broj isturenih odeljenja, broj

direktora koji su upravljali školom poslednjih pet godina, socio-demografska struktura porodica itd. Jedan obrazac su popunjavali direktori škola, a drugi mentori. Te podatke škole su slale Institutu za psihologiju.

## 2.6. Uzorak

### 2.6.1. Uzorak škola

Od ukupno 242 škole koje su ispitane u okviru programa *Škola bez nasilja*, u uzorak na kojem je obavljena analiza o kojoj će biti reči u ovoj knjizi ušlo je 237 škola ispitanih tokom 12 faza ispitivanja. Analizom neće biti obuhvaćene četiri škole iz pilot-istraživanja, Takođe, u analizu neće biti uključena škola za obrazovanje odraslih „Branko Pešić” iz Zemuna jer tu školu ne pohađaju deca. Prema podacima iz 2011. godine, na teritoriji Srbije rade 1.192 matične škole (u taj broj su uključene i škole s Kosova u kojima se nastava drži na srpskom jeziku). U naš uzorak uključeno je, dakle, 20% osnovnih škola Srbije.

U sedam škola u kojima je izvršeno istraživanje nastavu pohađaju deca s razvojnim teškoćama. U nastavku ćemo za ovu grupu škola koristiti naziv *specijalne škole* (iako neke od njih nisu zvanično tako registrovane). U školama koje imaju veliki procenat dece s razvojnim teškoćama specifičnosti nasilne interakcije su nešto drugačije nego u ostalim školama (o ovome ćemo detaljnije govoriti kasnije). Uz 7 specijalnih škola, u uzorku je bilo 230 redovnih škola.

Škole su u Srbiji teritorijalno organizovane u školske uprave kojih ima 18. U našem istraživanju zastupljenost pojedinih školskih uprava nije ravnomerna. U Tabeli 1 u Prilogu prikazana je distribucija škola prema školskim upravama. Iz tabele se vidi da su procentualno najbolje reprezentovane školske uprave Beograd (77 škola), Novi Sad (33 škole), Zrenjanin (25 škola) i Niš (21 škola), a najmanje škola je iz Užica (4) i Kraljeva (3). U uzorku nema škola iz školskih uprava: Kosovska Mitrovica, Ranilug i Novi Pazar. U nastavku programa i škole iz ovih školskih uprava biće posebno pozivane da se uključe u program.

### 2.6.2. Uzorak učenika

U uzorak nisu ušli upitnici svih učenika iz 237 škola koji su popunjavali upitnike. Pošto su se ispitivani učenici razlikovali po uzrastu, sposobnostima, pa i motivaciji, i pošto je zadavanje upitnika bilo prepušteno (instruisanom) osoblju škole, razumljivo je da upitnici nisu popunjavani podjednako korektno. Neki upitnici su na Institut vraćeni nekompletno

popunjeni. Uključivanje samo potpuno popunjenih upitnika dovelo bi ne samo do značajnog smanjenja uzorka već i do eliminisanja onih učenika kojima je odgovaranje stvaralo teškoće, a koji su često bili žrtve ili akteri nasilja. Iz tog razloga odlučili smo da budemo koliko god je moguće tolerantni prema nedostajućim podacima. Eliminirali smo iz dalje obrade one upitnike kojima je nedostajalo preko 75% odgovora na zatvorenim pitanjima. Takvih upitnika je bilo nešto manje od 1%.

Podaci koji su nedostajali predstavljali su problem prilikom obrade, a negde mogu da izazovu zabunu prilikom upoređivanja tabela. Frekvencije pojedinačnih kategorija neke varijable u tabelama, gde se ta varijabla ukršta sa drugim varijablama, neće uvek biti identične. Uzrok leži u podacima koji nedostaju, čak i za osnovne varijable. U tri škole za sve učenike (njih 417) nedostaje podatak o polu (koji je izvođen iz podatka da li su učenici popunjavali mušku ili žensku verziju upitnika), jer u nekim odeljenjima ispitivači nisu primetili da imaju upitnike za devojčice i za dečake. Iz 40 upitnika o polu moglo se zaključiti iz odgovora na otvorena pitanja, dok je za 377 dece pol ostao nepoznat.<sup>7</sup>

Postojao je još jedan kriterijum za selekciju upitnika u konačan uzorak, a to je bio odgovor na pitanje (poslednje u upitniku) o tome koliko su iskreno odgovarali na pitanja u upitniku. Izostavljeni su upitnici dece koja su rekla da na veliki broj pitanja nisu odgovarala iskreno. Možda su ta deca time poručila da uslovi nisu bili pogodni za iskreno odgovaranje, ili da su celom ispitivanju pristupili neozbiljno. U svakom slučaju, smatrali smo da su deca takvim odgovorom ukazala na to da tako popunjene upitnike treba isključiti iz dalje obrade. Takvih upitnika je bilo 1,9%.

Sve u svemu, analizom su obuhvaćeni odgovori **109.151** učenika iz 237 osnovnih škola. U tabeli 3ms prikazana je struktura uzorka prema polu i uzrastu.

Od ukupnog broja učenika uključenih u ispitivanje, njih 573 (ili 0,5%) pohađaju specijalne škole, dok obične škole pohađa 108.578 učenika.

---

7 U tri škole sa ukupno 850 učenika svi učenici su popunjavali upitnike za dečake i svi su označeni kao da su ih popunjavali dečaci. Ovde nema podataka koji nedostaju, ali značajan broj devojčica (otprilike 400, ako uzmemo da je odnos dečaka i devojčica bio, kao i u celom uzorku, otprilike pola-pola) označeno je kao da su dečaci.

Tabela 3ms<sup>8</sup>: Struktura uzorka prema polu i uzrastu

Razred	Učenci	Učenice	Broj upitnika bez odgovora	Broj učenika	Ukupno
3. razred	51,0	49,0	60	17.371	15,9
4. razred	52,1	47,9	41	18.145	16,5
5. razred	51,8	48,2	70	18.424	16,9
6. razred	52,3	47,7	76	18.562	17,2
7. razred	51,7	48,3	66	18.256	17,0
8. razred	51,1	48,9	64	18.359	16,8
Viši razredi <sup>9</sup>	61,8	38,2	0	34	0,03
Ukupno (niži razredi)	51,6	48,4	101	35.515	32,5
Ukupno (viši razredi)	51,7	48,3	276	73.636	67,5
Ukupno (svi razredi)	51,1 (N = 55.744)	48,6 (N = 53.030)	377	109.151	100

### 2.6.3. Uzorak zaposlenih u školi

U istraživanje su uključene sve kategorije zaposlenih u školi. Upitnike je popunilo **15.507** odraslih koji rade u školi. U Tabeli 4 prikazana je struktura uzorka odraslih iz škole, prema zanimanju, odnosno ulozi koju imaju u školi.

Tabela 4: Struktura uzorka odraslih prema zanimanju

	Nastavnici	Stručni saradnici	Direktori	Školski policajci	Administracija	Ukupno
%	72,1	3,5	3,6	1,0	19,9	100
N	11.182	542	553	148	3.082	15.507

Najbrojnija je kategorija nastavnika koji čine skoro 3/4 svih odraslih iz uzorka. Od ukupnog broja odraslih, njih 428 (2,8%) rade u specijalnim ško-

- 8 Pojedine tabele su, pored broja, obeležene i oznakama: „m”, „s” i „ms”, koje označavaju to da su podaci prikupljeni na uzorku mlađih učenika (m), starijih učenika (s) ili na oba poduzorka (ms). Upitnici za mlađe i starije učenike nisu istovetni, pa je bilo važno da uvek označimo o kojoj grupi se radi. Podsećamo na to da su u grupi mlađih učenika učenici koji idu u 3. i 4. razred, a u grupi starijih su učenici od 5. do 8. razreda iste škole.
- 9 Radi se o učenicima specijalne škole „Mladost” iz Pirota. Njih 34 je išlo u 1. i 2. razred srednje škole i razred za radno osposobljavanje.

lama, koje će u nekim analizama biti posebno obrađivane, a 14.954 odraslih zaposleno je u običnim školama.

U kategoriju *nastavnici* uvrstili smo i bibliotekare.

U kategoriji *stručni saradnici* nalaze se psiholozi, pedagozi, logopedi, defektolozi i, u nekoliko slučajeva, i socijalni radnici. Upitnici za stručne saradnike popunjeni su u 236 škola. U 61 školi postojao je samo jedan stručni saradnik, u 103 škole njih dvoje, u 41 školi troje, u 18 škola četvoro, u 9 škola petoro i u 4 škole više od petoro.

Kategorija *direktor i sekretar* uključuje sve zaposlene u upravi škole (to su najčešće direktor, sekretar i blagajnik). Ovi upitnici su popunjeni u 234 škole. U 10 škola je upitnik popunio jedan zaposleni iz ove kategorije, u 147 škola njih dvoje, u 61 školi troje, u 14 škola četvoro i u 2 škole petoro.

U *tehničko osoblje* uvrštene su spremačice, kuvarice, domari i slične kategorije zaposlenih. Odgovore tehničkog osoblja dobili smo iz 236 škola. Broj osoblja koji je popunio upitnike varirao je od 2 do 33.

U kategoriji *školski policajac* nalaze se svi odrasli koji su angažovani na obezbeđenju škole (neke plaća Ministarstvo a neke su dodatno angažovali roditelji). Školskih policajaca je bilo u 99 škola. U 66 škola je bio po jedan policajac, u 22 škole dvojica, u 6 škola trojica, a u 5 škola četvorica.

Prema broju ispitane dece (109.151) i odraslih (15.507), ovo je jedno od najobuhvatnijih istraživanja koje je izvedeno u Srbiji. Podaci su prikupljeni od ukupno **124.658** ispitanika (dece i odraslih).

## 2.7. Statistička obrada

Vrednosti na varijablama koje su se odnosile na izloženost nasilju ili na vršenje nasilja izračunavane su iz odgovora koji su dobijeni višestepenim skalama procene. Na osnovu tih odgovora su, pre svega, definisane dihotomne varijable (DA – NE). Kada se ispitivala jednokratna izloženost nasilju, odgovor „nikada” kodiran je kao NE a ostali kao DA, a kada se ispitivala višekratna izloženost nasilju, odgovori „nikada” i „1–2 puta” kodirani su kao NE a ostali kao DA. Uz to, varijable koje su se ticale izloženosti nasilju i vršenja nasilja izražavane su preko skora računatog sabiranjem učestalosti na pojedinačnim ajetemima (0 za „nijednom”, 1 za „jednom ili dvaput”, 2 za „više puta”, 3 „skoro svakodnevno”).

Čak i da smo potpuno privrženi „ritualu utvrđivanja statističkih značajnosti nultih hipoteza” (Gigerenzer, 2004), morali smo videti da upravo naš slučaj odlično ilustruje Milovu tvrdnju da će, samo ako se ima dovoljno veliki uzorak, svaka nulta hipoteza biti odbačena (Meehl, 1978). Zaista, na uzorcima od nekoliko desetina hiljada ispitanika, praktično svaka povezanost, ma koliko bila mala, i praktično svaka razlika u srednjim vrednostima

između grupa, pokazala se statistički značajnom. Već su i korelacije od 0,01 na uzorku učenika bile značajne na nivou 0,001! Veliki (dovoljno kvalitetan) uzorak „garantuje” veliku statističku snagu primenjenih statističkih testova, tj. sposobnost da se otkriju značajne povezanosti koje postoje, ma koliko slabog intenziteta one bile. Drugim rečima, povezanosti niskog intenziteta lakše se i verovatnije otkrivaju na velikim uzorcima (Cohen, 1992).

Međutim, samo zato što je testom dobijena statistička značajnost, ne znači da su efekti koje on meri, da tako kažemo, smisleni ili važni. U takvoj situaciji najbolje se uočava razlika na kojoj mnogi statističari insistiraju: razlika između statistički značajne razlike, s jedne strane, i znatne, supstantivne, praktično značajne (kako god da je nazovemo) razlike, s druge strane. Upravo zbog rizika da navika oslanjanja na nivoe statističke značajnosti zamagli tu razliku, mnogi statističari insistiraju na tome da ova praksa bude zamenjena ili dopunjena statističkim merama koje bi ukazivale i na to koliko su razlike praktično značajne.

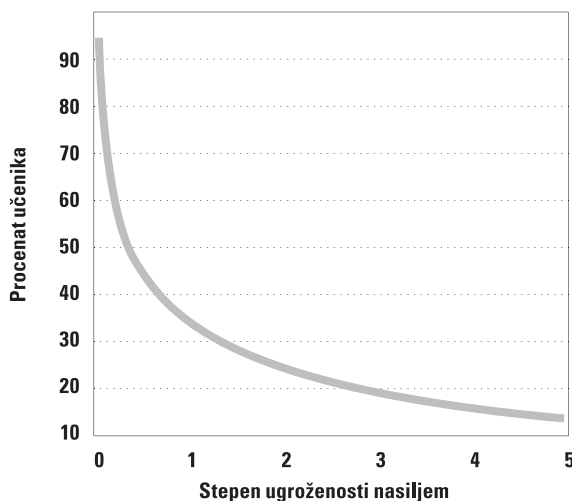
Mera koja tome služi jeste tzv. veličina efekta, koja se može pridružiti uz različite druge statističke mere. Ako se računaju korelacije, veličina efekta je najvidljivija (u stvari, sama korelacija je pokazatelj veličine efekta), dok kod drugih mera to nije tako očigledno. Čitalac može da se povede za velikom satističkom značajnošću dobijenom *t*-testom ili F-testom i da ne uoči koliko su minimalne razlike o kojima ovi testovi govore, jer ni iz samih srednjih vrednosti nije neposredno vidljivo koje su razlike praktično značajne, a koje ne. Međutim, kad je reč o korelacijama, čitaoci su uglavnom navikli na to da ne budu impresionirani brojem zvezdica koje govore o statističkoj značajnosti korelacije ako je sama vrednost korelacije mala. Iz ovog razloga grupe smo najčešće upoređivali računajući korelacije, a ne putem *t*-testa ili F-testa, jer smo se nadali da u tom slučaju sama vrednost korelacije čitaocu sugerise to da li je ta veza praktično značajna ili ne, što nas oslobađa obaveze da neprestano dajemo vrednost veličine efekta i upozoravamo na diskrepanciju između statističke i realne značajnosti.

U malom broju slučajeva, začudo, čak i na tako velikim uzorcima razlike nisu bile statistički značajne, ali, sem malog broja izuzetaka, u svim drugim analizama morali smo statističku značajnost uzimati kao konstantnu i onda dodatno pokušavati da zaključimo da li je ta veza praktično značajna ili ne. Veličina efekta je kontinuum, gde ne postoje dogovorene granice, ma koliko arbitrarne bile (kao što su nivoi 0,05, 0,01 0,001 kod nivoa statističke značajnosti), koji bi pomagali da se neke vrednosti proglase znatnim ili neznatnim. Uobičajena praksa je da se vrednosti manje ili oko 0,1 smatraju malim efektom, oko 0,3 srednjim, a oko 0,5 velikim efektom (Cohen, 1988; 1992). Ali jasne granice, s razlogom, ne postoje, jer od konkretnog slučaja, a ne od samih brojeva, zavisi da li je nešto praktički značajno ili ne. Kao što će se videti, skoro svi naši rezultati, mada statistički značajni, bili su u nivou

veoma male praktične značajnosti. Suočivši se sa zadatkom da postavimo granicu između veoma malog i zanemarljivo malog, uglavnom smo se držali arbitrarnog pravila da korelacije ispod 0,10 smatramo zanemarljivo malim, tj. praktično neznačajnim.

Sem džinovskog uzorka, specifičnost našeg istraživanja bio je i oblik distribucije osnovnih mera, kao što su stepen nasilnosti ili viktimizacije. Ove mere nisu pokazivale normalnu distribuciju, onu koja je uobičajena u nizu istraživanja i kojoj su prilagođeni najčešće korišćeni postupci parametrijske statistike. Umesto toga, dobijana je raspodela karakteristična za raspodelu retkih odgovora a koja je nalik familiji tzv. gama raspodela. Takva je, na primer, Zipfova (ili, kad se radi o kontinuiranim merama, Paretova) distribucija (v. Grafik 1). Tako distribuirane podatke rizično je predstavljati uobičajenim merama centralne tendencije ili izražavati međusobnu povezanost tako distribuiranih varijabli uobičajenim linearnim korelacijama.

Grafik 1: Paretova distribucija



Rešenja kojima smo pribegli su: (a) izražavanje korelacije Spirmanovim Ro-koeficijentom, prilagođenim za računanje korelacija između ordinalnih mera i (b) grupisanje vrednosti na ovim varijablama u manji broj kategorija. Najčešće smo ih čak dihotomizovali, što s obzirom na vrlo male frekvencije ekstremnih kategorija, nije vodilo značajnijem osiromašenju podataka, a komunikabilnije je za čitaoce (podela na one koji jesu i koji nisu žrtve nasilja lakše se prati nego podela na grupe prema stepenu doživljenog nasilja). Distribucija varijabli s manjim brojem kategorija, kao i međusobna povezanost takvih varijabli, zgodno se mogla tabelarno pred-



staviti, a za utvrđivanje povezanosti između takvih varijabli koristili smo Kramerov V-koeficijent.

Pri utvrđivanju relativnog, specifičnog doprinosa različitih varijabli stepenu viktimizacije i nasilništva, primenjivan je postupak multiple regresione analize.

U analizi razlika između škola, kao i značaja nekih školskih karakteristika za stepen viktimizacije i nasilništva, primenjeni su hijerarhijski linearni modeli. Više detalja o primenjenoj proceduri navedeno je u odeljku *Razlike između škola u viktimizaciji i nasilnom ponašanju učenika*.

# Rezultati



## 3. Vršnjačko nasilje

U poglavlju koje sledi prikazaćemo podatke o nasilnim interakcijama učenika. Predmet našeg interesovanja jeste ono što se dešava u školi i oko nje, za vreme odmora i na putu do škole i iz nje. Interakcije dece i odraslih prikazaćemo u drugom problemskom bloku. Terminom *vršnjačko nasilje* označavamo nasilne interakcije dece svih uzrasta koja pohađaju istu školu. Dakle, termin se ne odnosi samo na kalendarske vršnjake već, generalno, na učenike kao grupu.

### 3.1. Učenici koji trpe vršnjačko nasilje

O zastupljenosti nasilja u školama najpre ćemo zaključivati na osnovu odgovora učenika koji su izjavili da su doživeli nasilje.

#### 3.1.1. *Koliko učenika trpi vršnjačko nasilje?*

Na pitanje – koliko je dece ugroženo nasilnim ponašanjem vršnjaka – ne može se dati jednoznačan odgovor. Ako odgovor baziramo na učeničkim samoprocenama o tome da li su bili ugroženi nasiljem ili ne, odgovor će zavisi od toga šta su učenici pod vršnjačkim nasiljem podrazumevali, koji su vremenski period imali u vidu i koji ćemo kriterijum izveden iz učenikovih odgovora odabrati.

Kao što je već rečeno, da bi se učenik usmerio na željeno shvatanje nasilja, na početku upitnika se daje detaljno razjašnjenje toga šta će se smatrati nasiljem a šta ne. Učenik zatim, imajući na umu definisani period vremena,

treba da označi da li je doživeo navedeni oblik nasilja i, ako jeste, koliko često, i to tako što će zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora.

Odgovor o broju ugroženih učenika zavisi pre svega od dve odluke: da li će se odgovor zasnivati na učenikovoj globalnoj samoproceni ili na specifičnim samoprocenama i da li će na ugroženost ukazivati jednokratna ili višekratna izloženost nasilju. Pojasnićemo i prodiskutovati i jednu i drugu odluku.

#### Globalna samoprocena ili specifične samoprocene?

Ako se oslanjamo na globalne samoprocene, učeniku ćemo objasniti šta smatramo nasiljem i zamoliti ga da kaže da li je nešto slično doživeo u proteklom periodu i, ako jeste, koliko puta. Ovaj postupak nazvaćemo direktnim merenjem. Drugi način je da umesto globalne samoprocene od učenika tražimo da kaže da li su mu se desili specifični događaji (koje istraživač smatra nasilnim, ali ne mora da ih učenicima tako definiše, niti učenici moraju da ih vide kao nasilje) i, ako jesu, koliko često. Potom je posao istraživača da, na osnovu odgovora ispitanika na pojedinačna pitanja, odredi stepen ugroženosti deteta. Ovaj način merenja nazvali bismo poludirektnim zato što se zasniva na učeničkim direktnim procenama, ali konačnu procenu ugroženosti učenika daje istraživač prema kriterijumima koje sam postavi.

#### Jednokratno ili ponovljeno nasilje?

Koliko i kojih ugrožavanja u definisanom periodu vremena učenik treba da doživi da bismo ga tretirali kao ugroženog nasiljem ili žrtvom nasilja? Možemo poći od stava da je ugrožen svaki učenik koji je bar jednom doživeo „nasilan napad” od vršnjaka. Ovaj kriterijum je vrlo blag jer je dovoljno da učenik izvesti i o samo jednoj nasilnoj epizodi pa da bude registrovan kao neko ko trpi nasilje.

Mnogi bi rekli da je taj kriterijum čak suviše blag. Naime, suviše veliki značaj pridaje se samo jednom izolovanom događaju koji, istina, može biti vrlo ozbiljan, ali i sasvim trivijalan. Uz to, povećava se rizik od greške lažnog prepoznavanja. Izolovani incident zbog kojeg je učenik svrstan u žrtve nasilja može i da ne bude nasilna epizoda. Učenik je možda potvrdio da mu se desilo nešto što je istraživač označio kao nasilje (npr., „Da, neko me je gurnuo”), ali je pritom ispustio iz vida da je trebalo da vodi računa samo o zlonamernim postupcima, a on ovaj postupak takvim ne smatra, ili je, možda, pogrešno učitao neprijateljsku nameru u postupak koji nije bio takav. Ova mera je podložna grešci pogrešnog prepoznavanja, odnosno pogrešnog precenjivanja prisustva neke pojave. Slika dobijena prebrojavanjem onih koji su doživeli makar jedan, bilo kakav, oblik nasilja obično ne odgovara intuitivnoj proceni učesnika školskog života o stepenu ugroženosti.

Ako, međutim, za kriterijum ugroženosti uzmemo ponovljeno nasilje, sigurniji smo da broj ugroženih učenika nije preuveličan. Nasilni incidenti imaju kumulativan učinak, pa više nasilnih epizoda mogu imati negativnu posledicu, čak i ako je negativan efekat svake od njih zanemarljiv. Uz to, verovatnoća da dva događaja budu pogrešno prepoznata znatno je manja od verovatnoće pogrešnog prepoznavanja jednog događaja (ako, recimo, među učenicima koji su zbog jedne nasilne epizode označeni kao ugroženi nasiljem, svaki deseti učenik, zbog greške pogrešnog prepoznavanja, u stvari nije žrtva, onda je verovatnoća da je među onima sa dva navedena nasilna incidenta neko pogrešno prepoznat – jedan prema sto). Mera zasnovana na ponovljenom nasilju je konzervativna mera koja ne precenjuje broj slučajeva, ali ih, možda, potcenjuje, jer će neki slučajevi ozbiljnog jednokratnog nasilja ostati neprepoznati.

Ponovljena izloženost nasilju se nekada koristi kao kriterijum ugroženosti i zato što ispunjava zahtev koji se postavlja raširenom definicijom siledžijstva kao ponovljenog nasilja. Kao što je ranije već napomenuto, u istraživanjima kojima se ispituje siledžijstvo, tek ponovljena izloženost nasilju dopuštala bi da nekog učenika smatramo žrtvom.

Kriterijum po kojem se ugroženim učenikom smatra tek onaj koji je doživeo ponovljeno nasilje zvaćemo, pomalo kolokvijalno, „višom prečkom”, a kriterijum po kojem je i jednokratna ugroženost dovoljna da bi učenika smatrali ugroženim zvaćemo „nižom prečkom”. Prečka je „niža” jer je to kriterijum koji je lakše ispuniti, pa će unutar iste grupe biti više učenika koji su ispunili taj uslov nego učenika koji su ispunili i taj i stroži uslov.

U našem istraživanju učenici su davali i globalnu samoprocenu i specifične procene, a pošto su u oba slučaja navodili i učestalost doživljenih nasilnih postupaka, u oba slučaja je bilo moguće postaviti „nižu” i „višu prečku”. Ukratko, moguće je odgovor o ugroženosti učenika nasiljem doneti kombinovanjem različitih kriterijuma. Prikazaćemo slike ugroženosti koje se dobijaju primenom različitih kriterijuma, uporediti ih i dati naš sud o tome koji indikator smatramo najupotrebljivijim. Prikazaćemo i podatke koje smo dobili na pitanjima koja se ne odnose direktno na doživljavanje nasilja, ali su veoma relevantna za procenu ugroženosti učenika.

**Kriterijum 1:** Globalna procena ugroženosti nasilnim ponašanjem vršnjaka tokom celokupnog školovanja

Prva procena ugroženosti odnosi se na to koliko učenika je bilo izloženo nasilju vršnjaka tokom ukupnog dotadašnjeg školovanja. Ovu procenu učenici su pravili pre pitanja koja su se odnosila na specifična nasilna ponašanja. Dakle, to je neko globalno sećanje na neprijatna iskustva tokom školovanja. Odgovor na ovo pitanje dali su samo stariji učenici. Nismo hteli da mlađe zbudujemo promenama u vremenskim intervalima koje procenjuju.

**Tabela 5s:** Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 1 (%)

	Pol		Uzrast			Ukupno
	Dečaci	Devojčice	3–4. razr.	5–6. razr.	7–8. razr.	
Nijednom	50,1	57,9	–	56,4	51,4	54,0
Jednom ili dvaput	32,3	29,2	–	29,5	32,2	30,7
Više puta	13,9	10,3	–	11,0	13,3	12,1
Često se dešavalo	3,7	2,6	–	3,1	3,2	3,2
N	37.065	35.601	–	36.560	36.379	72.93

Rezultati u Tabeli 5s pokazuju da se nešto manje od polovine ispitanih starijih osnovaca prisetilo nekog oblika nasilja koje su doživeli od strane drugih učenika tokom školovanja. I oni koji su doživeli nasilje doživeli su ga relativno retko – dve trećine njih je tako nešto doživelo jednom ili dvaput. Približno svaki sedmi učenik saopštio je da se seća više situacija kad je doživeo nasilje od strane vršnjaka. Dečaci su nešto češće od devojčica saopštavali da su tokom školovanja iskusili nasilje.

Logično bi bilo pretpostaviti da će veći broj učenika starijih razreda imati neprijatna sećanja na proteklo školovanje jer su se oni duže školovali. Analiza podataka po razredima pokazuje da je to delimično tačno. Najmanje je onih koji se žale da su doživeli nasilno ponašanje vršnjaka među učenicima 5. razreda (40,3%). U starijim razredima se taj procenat kreće od 46,7% (6. razred) do 49,1% (7. razred), pa bi se moglo reći da u kasnijim uzrastima praktično nema bitnih razlika između učenika u tom smislu.

**Kriterijum 2:** Globalna procena ugroženosti nasilnim ponašanjem vršnjaka tokom poslednja tri meseca

Pored procene s praktično neodređenim vremenskim okvirom (ceolupno školovanje) učenici su davali i globalne procene koje se odnose na poslednja tri meseca. Globalne samoprocene izloženosti vršnjačkom nasilju u poslednja tri meseca prikazane su u Tabeli 6s.

Prema globalnoj proceni za poslednja tri meseca, četvrtina ispitanih učenika doživela je nasilje (niža prečka), a 5,6% je takvo iskustvo imalo tri i više puta (viša prečka).

Poređenje prethodne dve tabele (Tabele 5s i Tabele 6s) ukazuje nam na jedan fenomen. Kada učenici prošire vremeski opseg koji pretražuju, sa tri poslednja meseca na višestruko duži period, od 5–8 godina, procenat učenika koji se prisete nasilne epizode poveća se dvostruko, ili za 23%. Ovakav relativno mali porast za veoma veliki vremenski period mogao bi da znači da učenici svoje procene izloženosti nasilju donose, pre svega, na

osnovu skorašnjih događaja koji su im u živom sećanju. Ili su ranije nasilne epizode jednostavno zaboravljene, ili, kada se na njih gleda s vremenske distance, povređenost bledi i one se više ne opažaju kao nasilje.

**Tabela 6s:** Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 2 (%)

	Pol		Uzrast			Ukupno
	Dečaci	Devojčice	3–4. razr.	5–6. razr.	7–8. razr.	
Nijednom	75,6	79,3	–	76,3	78,5	77,4
Jednom ili dvaput	17,9	15,9	–	17,8	16,1	16,9
Više puta	4,9	3,7	–	4,5	4,2	4,3
Često se dešavalo	1,6	1,0	–	1,4	1,3	1,3
N	37.079	35.609	–	36.570	36.390	72.960

Od onih koji u poslednja tri meseca nisu doživeli nasilje, dve trećine ga nije doživelo ni tokom dosadašnjeg školovanja, što sugerise to da su neki učenici u konstantno većem riziku da budu izloženi nasilju nego drugi, kao i to da su neki konstantno zaštićeni od nasilja.

Poređenje tabela nam, takođe, skreće pažnju na jedan fenomen s kojim ćemo se često susretati i koji će nam komplikovati tumačenje rezultata. Radi se o nedoslednosti učeničkih odgovora: od onih koji su izjavili da nikada tokom školovanja nisu doživeli nasilje, njih 4% već kod sledećeg pitanja izjavljuju da su ga doživeli tokom protekla tri meseca.

**Kriterijum 3:** Specifične samoprocene ugroženosti nasilnim ponašanjem vršnjaka u poslednja tri meseca, registrovanje svakog napada

Osim globalnih procena, učenici su, kao što smo ranije pojasnili, davali odgovore i o ugroženosti većim brojem konkretnih oblika nasilja. Iz ovih odgovora moguće je konstruisati različite dodatne pokazatelje ugroženosti učenika nasiljem. Jedna takva mogućnost jeste da učenika smatramo ugroženim ako je bar jednom doživeo bar jedan od bilo kojih ponuđenih oblika nasilnog ponašanja. Kao i u slučaju globalnih procena, i ovaj kriterijum za identifikovanje ugroženosti veoma je osetljiv (to je prečka koju je lako preskočiti), te smo ga (radno) nazvali *specifična samoprocena prema nižoj prečki*.

Ugroženost učenika prema kriterijumu 3 (niža prečka) računali smo i za mlađe i za starije učenike. Podatke prikazujemo u Tabeli 7ms.



**Tabela 7ms:** Procenat učenika izloženih nasilnom ponašanju vršnjaka s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 3 (%)

	Pol		Uzrast			Ukupno
	Dečaci	Devojčice	3–4. razr.	5–6. razr.	7–8. razr.	
% viktimiziranih učenika	65,1	65,6	68,0	66,6	61,6	65,4
N (svi učenici)	55.744	53.030	35.516	36.986	36.649	109.151

Prema ovako određenom kriterijumu, dve trećine ispitanih učenika je bar jednom u protekla tri meseca bilo izloženo nasilnom ponašanju vršnjaka. Pokazalo se da nema bitnih razlika između dečaka i devojčica. U najstarijoj uzrasnoj grupi dolazi do blagog smanjivanja viktimizacije.

U grupi starijih učenika, koji su vršili i globalne procene (pokazatelji 1 i 2), broj ugroženih učenika se, ako specifične samoprocene uporedimo s globalnom samoprocenom, povećao sa 22,6% (Tabela 6s) na 64,2% (Tabela 7ms). Dakle, od onih učenika koji su izjavili da tokom protekla tri meseca nisu doživeli nikakvo nasilje, više od polovine ispitanih (56%) kasnije je označilo da je doživelo neki od nabrojanih postupaka koje mi smatramo nasiljem.

**Kriterijum 4:** Specifične samoprocene ugroženosti nasilnim ponašanjem vršnjaka u poslednja tri meseca, registrovanje istog oblika nasilja koje se ponavlja

Odgovore učenika na pitanja o konkretnih oblicima nasilja možemo posmatrati i na drugi način. Prema kriterijumu 3, učenika smo smatrali ugroženim već posle jednog iskustva s nasiljem. Možemo, međutim, smatrati da su ugroženi samo oni učenici koji su bilo koji od ponuđenih oblika nasilnog ponašanja doživeli *više puta* i *često*. U ovom novom kriterijumu 4, slikovito rečeno, „podigli smo prečku” za proglašavanje ugroženosti.

Zato ćemo ovaj kriterijum radno zvati *specifična samoprocena prema višoj prečki*. Tehnički, ako je učenik na bilo koje od 9 pitanja o raznim oblicima nasilja odgovorio da je tako nešto doživeo *više puta* ili čak *često*, uključen je u kategoriju učenika koji su ugroženi nasilnim ponašanjem vršnjaka. Ovaj kriterijum ne registruje učenike koji su jednom ili dva puta bili ugroženi različitim oblicima nasilnog ponašanja (npr., jednom ili dva puta su doživeli da ih neko uvredi, jednom ili dva puta su bili predmet ogovaranja i sl.) zato što nijedan oblik nisu iskusili tri i više puta.

Ugroženost učenika prema kriterijumu 4 računali smo i za mlađe i za starije učenike. Podatke prikazujemo u Tabeli 8ms.

Prema kriterijumu 4 (ugroženost ponovljenim oblicima nasilja ili viša prečka), 25% učenika ugroženo je nasilnim ponašanjem vršnjaka. Učenici 5. i 6. razreda su nešto više ugroženi od ostalih uzrasnih grupa.

**Tabela 8ms:** Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 4 (%)

	Pol		Uzrast			Ukupno
	Dečaci	Devojčice	3–4. razr	5–6. razr.	7–8. razr.	
% viktimiziranih učenika	25,6	24,1	22,9	27,0	24,7	24,9
N (svi učenici)	55.744	53.030	35.516	36.986	36.649	109.151

Ovako definisan kriterijum bliži je globalnoj proceni za 3 meseca koju su pravili stariji učenici (pokazatelj 2, Tabela 6s), prema kojoj procenat ugroženih iznosi 22,6%.

**Kriterijum 5:** Specifične samoprocene ugroženosti u periodu od tri meseca, ponovljena viktimizacija (isti oblik doživljen tri i više puta i/ili bar dva različita oblika doživljena jedan ili dva puta )

Pokazatelj 4 bi trebalo da na ekonomičan način registruje broj učenika koji su više puta bili ugroženi nasiljem. Način računanja, međutim, na prepoznaje one učenike koji su više puta bili ugroženi ali tako što su sa nekoliko oblika nasilja bili ugroženi samo jednom ili dvaput. Na primer, učenik koji kaže da je svaki od devet navedenih oblika nasilja doživeo, ali jednom ili dva puta, neće biti prepoznat kao učenik koji je ponovljeno doživeo nasilje, a učenik koji je 3–4 puta doživeo jedan oblik nasilja hoće.

Stoga smo konstruisali dodatni kriterijum 5 koji registruje učenike koji su više puta doživeli nasilje tako što onima koji su više puta doživeli (bar) jedan oblik nasilja (njih registruje kriterijum 4) pridodaje učenike koji su bar dva različita oblika nasilja doživeli jednom ili dva puta.

U nastavku teksta, kada budemo govorili o **ponovljenom nasilju**, imaćemo u vidu nasilje prema ovako definisanom kriterijumu (kriterijum 5).

Ugroženost učenika prema kriterijumu 5 računali smo i za mlađe i za starije učenike. Podatke prikazujemo u Tabeli 9ms.

**Tabela 9ms:** Učestalost izloženosti vršnjačkom nasilju s obzirom na pol i uzrast, prema kriterijumu 5 (%)

	Pol		Uzrast			Ukupno
	Dečaci	Devojčice	3–4. razr.	5–6. razr.	7–8. razr.	
% viktimiziranih učenika	44,7	43,7	47,2	45,5	40,0	44,2
N (svi učenici)	55.744	53.030	35.516	36.986	36.649	109.151

Prema kriterijumu 5, nasilnim ponašanjem vršnjaka ugroženo je 44,2% učenika (mlađi i stariji zajedno).

### 3.1.2. Dodatni pokazatelji ugoženosti učenika

Dodatnu sliku o broju učenika koji su doživeli nasilje, kao i o stepenu pouzdanosti učenikovih odgovora, mogu da pruže učenički odgovori na pitanja u kojima je od njih traženo da daju neke dodatne podatke o doživljenom nasilju, a gde je uvek kao moguća alternativa ponuđeno da eksplicitno izjave da nikad nisu doživeli vršnjačko nasilje. Izbor takvog odgovora predstavlja ponovo neku vrstu globalne samoprocene. U Tabeli 10s prikazani su odgovori starijih učenika (koji su popunjavali stariju veziju upitnika, koja je sadržavala sva navedena pitanja).

**Tabela 10s:** Procenat učenika ugroženih vršnjačkim nasiljem, prema indirektnim procenama učenika

<b>Pitanje</b>	<b>Odgovor: „Niko se nije nasilno ponašao prema meni.”</b>	<b>Doživeli nasilje</b>
Iz koje su škole nasilnici?	60,9	39,1
Iz kojih su odeljenja nasilnici?	62,2	37,8
Kog su pola nasilnici?	57,3	42,7
Kog su uzrasta?	53,0	47,0
Koliko ih ima?	61,7	38,3

Iz prikazanog pregleda učeničkih odgovora možemo zaključiti da se broj ugroženih učenika kreće u intervalu od 38% do 47% (prosečna vrednost za svih pet procena je 41,0%). Ovakva procena o ugroženosti najbliža je proceni prema kriterijumu 5, prema kojem je ugroženo 44,2% učenika.

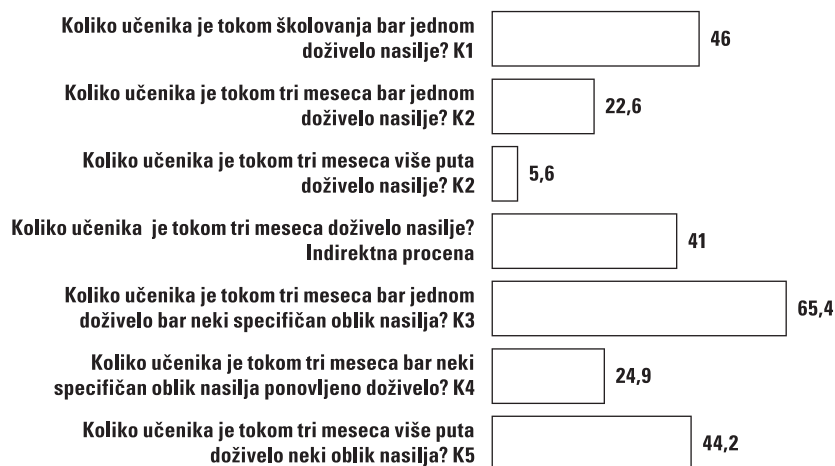
Međutim, podaci koje smo izneli u Tabeli 10s pokazuju i to koliko su direktne samoprocene nepouzdanе, lako promenljive mere. Mada su navedena pitanja išla redom jedna za drugim, procenat učenika koji su zaokruživali istu alternativu, formulisanu na identičan način („Niko se nije nasilno ponašao prema meni”), varirao je od 38% do 47%.

### 3.1.3. Poređenje kriterijuma za procenu rasprostranjenosti viktimizacije

Do sada smo procenu rasprostranjenosti viktimizacije donosili na osnovu nekoliko kriterijuma. Da bismo pokazali koliko procene, donete na osnovu različitih kriterijuma, variraju, upoređićemo rezultate u grupi starijih ispitanika, jer mlađi na neka pitanja nisu odgovarali. Sem prvog pitanja,

koje se odnosilo na ukupno školovanje, sva ostala pitanja odnosila su se na vremenski okvir od tri meseca. Podaci su prikazani na Grafiku 2s.

**Grafik 2s:** Procenat učenika ugroženih vršnjačkim nasiljem, prema različitim kriterijumima



Kada su učenici prvi put pitani da li su tokom ukupnog školovanja bar nekada doživeli nasilje, 46% njih odgovorilo je potvrdno. Kada su učenici pitani da li su u poslednja tri meseca doživeli nasilje, tek svaki četvrti (23%) to je potvrdio, a samo njih 6% njih reklo je da je nasilje doživelo više puta. Kada su kod kasnijih pitanja opet imali mogućnost da se direktno izjasne da li su doživeli nasilje, procenat učenika koji su saopštili da su bili žrtve kretao se, u zavisnosti od pitanja, od 38% do 47%. Kada je zatim trebalo da kažu da li su doživeli pojedinačne oblike nasilja, čak njih dve trećine (65,4%) zaokružili su bar jedan takav slučaj. Njih četvrtina (25%) bar jedan oblik nasilja ponovo su doživeli. Za nešto manje od polovine ispitanih učenika (44%) može se zaključiti da su više puta doživeli nasilje, bilo isto, bilo različito.

Dakle, zavisno od forme pitanja, njegovog mesta u upitniku, kao i toga da li se uzima bar jednom doživljeno ili ponovljeno nasilje, procenjeni broj ugroženih učenika kreće se od 6% do 66%. Kada bi postojale varijacije i u određenju nasilja, raznovrsnost bi se još više povećala.

Kojem pokazatelju bi trebalo dati prednost? Poređenjem kriterijuma bavili smo se i u jednom drugom, ranije objavljenom, radu (Popadić i Plut, 2007) i ovde ćemo ukazati ne neke od naših tadašnjih ali i sadašnjih glavnih zaključaka.

Globalna procena ugroženosti nasiljem tokom školovanja je, zbog širokog vremenskog raspona koji pokriva, od najmanje praktične koristi. Ako neki učenik kaže da je doživeo nasilje, ostaje nepoznato da li je to bilo nedavno ili u davnoj prošlosti, u ovoj ili nekoj drugoj školskoj sredini. Dodatni problem je i taj što se prilikom odgovaranja na ovo pitanje učenik oslanja na pamćenje davno prošlih događaja, koje je možda naknadno restrukturirano na osnovu novih iskustava.

Globalna procena ugroženosti tokom poslednjih nekoliko meseci korišćena je u Olweusovim istraživanjima (Olweus, 1993), kao i u kasnijim istraživanjima u kojima je korišćen njegov upitnik. Mada je ova mera najekonomičnija, ne smatramo je i najpuzdanijom i najpogodnijom. Vrlo je verovatno da će oslanjanje na ovaj indikator voditi potcenjivanju učestalosti nasilne interakcije. Pogotovo ako je to pitanje jedno od početnih, ono ne uspeva da osveži sećanja na sva specifična iskustva izloženosti različitim oblicima nasilja. Kada su učenici posle odgovaranja na specifična pitanja ponovo bili u prilici da daju globalnu procenu izloženosti nasilju (zaokružujući odgovor „Niko se nije nasilno ponašao prema meni”), u našem istraživanju se pokazalo da su mnogi od njih promenili svoje mišljenje: duplirao se broj onih koji su izjavili da su bili izloženi nasilju.

Drugi problem sa ovom merom je taj što se mnogi učenici koji izjavljuju da su doživeli neka specifična ponašanja koja smatramo nasiljem uzdržavaju da za sebe kažu da su doživeli nasilje. Moguće je da je uzrok tome što deca pod nasiljem podrazumevaju znatno uži opseg nasilnih postupaka nego što određenje koje im se daje od njih traži (skloni su da pod nasiljem misle pre svega na teže oblike fizičkog nasilja) i izgleda da im instrukcija nije dovoljna da odustanu od vlastitog shvatanja nasilja i usvoje ono koje je ponuđeno u upitniku. Moguće je, kao što smatraju neki autori (npr., Hamby & Finkelhor, 2000), da globalna i specifična pitanja na različite načine dotiču detetovu sliku o sebi. Detetovo priznanje da je bilo žrtva nasilja u većoj meri ga predstavlja kao slabog nego priznanje da je bilo izloženo pojedinačnom nasilnom postupku.

U svakom slučaju, globalna samoprocena vodi potcenjivanju učestalosti nasilja ne samo onda kada se traži na samom početku, pre pobuđivanja sećanja na konkretne slučajeve nasilja. O tome govori činjenica da jedan broj učenika, i nakon izjašnjavanja da su doživeli neke od ponuđenih specifičnih oblika nasilja, na kasnijim globalnim samoprocenama i dalje smatra da nisu doživeli nasilje, mada je njihov procenat značajno manji nego kada daju početnu globalnu samoprocenu.

Specifične samoprocene imaju dve važne prednosti u odnosu na globalne samoprocene. Prvo, njima se meri ono što istraživač smatra nasiljem, a ne ono što pod tim podrazumevaju učenici. Deca se prisećaju postupaka koje ona, moguće je, i ne smatraju nasiljem (npr., ogovaranje, dobacivanja, uvred-

ljive SMS poruke), a istraživač ih smatra nasiljem i, za razliku od deteta, uzima ih u obzir pri proceni da li se nasilje odigralo ili ne. Drugo, specifičnija pitanja olakšavaju sećanja, ona su kao potpitanja koja detetu pomažu da se priseti nekog postupka kojeg se nije setilo kada je davalo globalnu samoprocenu. Što se procene učestalosti nasilja tiče, obe ove karakteristike čine da specifične samprocene ukazuju na veći broj ugroženih učenika nego globalne samprocene.

S druge strane, neki faktori mogli bi da deluju i u obrnutom pravcu, da utiču da se iz specifičnih procena može zaključiti o manjem prisustvu nasilja nego iz globalnih procena. Lista nabrojanih postupaka nije iscrpna, tako da je teorijski moguće da postoji učenik koji nije doživeo nijedan nasilan postupak s ponuđene liste, ali je prilikom globalne procene označio da je doživeo nasilje jer je imao na umu neki postupak koji nije naveden na listi specifičnih postupaka. Takva mogućnost je, međutim, vrlo mala. Nespomenut oblik nasilja morao bi da bude vrlo redak, jer tipični oblici nasilja su, uglavnom, navedeni i moralo bi da se desi da je dete doživelo baš taj oblik nasilja a nijedan od ostalih, kasnije navedenih.

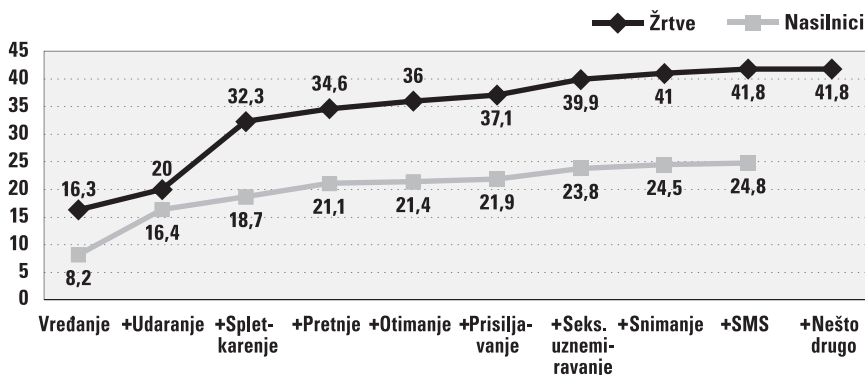
U našem istraživanju, da bismo ipak smanjili mogućnost da nečija izloženost nasilju ostane neprepoznata, ostavili smo deci mogućnost da dodaju iskustva koja mi nismo spomenuli. Neka deca su dopisivala odgovore na to otvoreno pitanje, ali se pokazalo da se u skoro svim slučajevima ne radi o dodavanju nekog nespomenutog nasilja, već se radilo o želji da se naglasi ili detaljnije opiše neki od oblika nasilja koji je bio ponuđen i od učenika zaokružen. Čak i kada se radilo o dopisivanju nečeg što bi moglo da ne spada u ponuđene kategorije, nije bilo deteta koje je dopisalo neki oblik nasilja a da nije i u ponuđenim alternativama zaokružilo bar jedan od oblika nasilja. Drugim rečima, dodavanje mogućnosti da dete dopiše da je doživelo neki drugi oblik nasilja nije povećalo broj dece koja su svrstana u one koji su doživeli nasilje, jer nije bilo deteta koje je odabralo ovu alternativu a da prethodno nije zaokružilo bar jedan od ponuđenih oblika nasilja.

Pošto kod korišćenja specifičnih samprocena konačna procena da li je učenik ugrožen ili ne zavisi od liste navedenih oblika nasilja, ovaj kriterijum ima svoje slabosti kod poređenja rezultata iz različitih istraživanja, jer lista nasilnih postupaka u njima ne mora biti ista. Ipak, ako se poredi samo koliko je učenika bilo izloženo nasilju a koliko ne, a zanemari se intenzitet ugroženosti, razlika u listama koje obuhvataju najčešće oblike nasilja zanemarljiva je.

U našem istraživanju ispitivali smo koliko se menja broj učenika svrstanih u one koji trpe nasilje i u one koji vrše nasilje, u zavisnosti od toga koliko je specifičnih oblika nasilja uzimano u obzir. Uključivanje novih oblika nasilja u listu trebalo bi da poveća broj nasilnika i žrtava za onaj

broj koliko je učenika koji nisu doživeli do tada spomenute oblike nasilja ali su doživeli nove. Međutim, ovo povećanje, kao što se vidi iz Grafika 3s, nije linearno.

**Grafik 3s:** Promena broja učenika svrstanih u žrtve i u nasilnike u zavisnosti od broja specifičnih oblika nasilja koji se uzimaju u obzir (%)



U oba slučaja, tri četvrtine nasilnih i viktimiziranih učenika identifikovanih na osnovu 9, odnosno 10 pitanja (nije postojalo pitanje o nekim drugim oblicima nasilnosti) bilo je identifikovano već sa tri najčešća indikatora. Dodavanjem 6 novih oblika nasilja identifikovana je još jedna četvrtina nasilnika i žrtvi – njihova procena je povećana za 9,5% kod žrtava i 6,1% kod nasilnika.

Ako se oslanjamo na specifične samoprocene, pitanje je da li postaviti nižu ili višu prečku. Viša prečka je obavezna ako se registruje siledžijstvo. Ali i u ispitivanjima gde se i jednokratno nasilje tretira kao nasilje ima smisla da se ugroženim učenikom smatra onaj koji je više puta doživeo nasilje, naprosto zbog veće pouzdanosti da su učenici koji su označeni kao ugroženi nasiljem zaista ugroženi. Ako se u ugrožene nasiljem ubroje i učenici koji su samo jednom doživeli neki oblik nasilja, u tu kategoriju će se ubrojati i učenici koji su samo jednom doživeli neko ugrožavanje vrlo blagog intenziteta koje učenik ni ne smatra nasiljem. Ako se sličan incident ponovio, pa makar i bio vrlo blag, tada sa većom sigurnošću možemo prepoznati da je učenik bio izložen nasilju.

Najekonomičniji način da se postavi viša prečka jeste da se ugroženim smatra svako ko je neki od specifičnih oblika nasilja doživeo više puta, i takva mera je korišćena u istraživanjima (npr., Bauer et al., 2007; Solberg & Olweus, 2003). Time se, međutim, previđa činjenica da je i učenik koji je nekoliko oblika nasilja doživeo samo jednom ili dva puta takođe više puta

doživeo nasilje, mada svaki put različito. Broj ovakvih slučajeva uopšte nije zanemarljiv, naprotiv. U našem ispitivanju je čak jedna petina učenika svrstana u ovu kategoriju višestruko ugroženih – onih koji nijedan oblik nasilja nisu doživeli više puta, ali su više oblika nasilja doživeli jednom ili dvaput.

Dakle, kada procenjujemo koliko učenika je ugroženo nasiljem ili kada ugroženost učenika želimo da povežemo s drugim varijablama, kriterijum ugroženosti koji smo definisali u pokazatelju 5 smatraćemo **osnovnim pokazateljem**. Ugroženost se tu određuje na osnovu odgovora učenika da li je tokom poslednja tri meseca doživeo neki od nabrojanih oblika nasilja, i ugroženim učenikom će se smatrati onaj koji je više puta doživeo nasilje, svejedno da li iste vrste ili ne. Prema ovom kriterijumu, 44,2% učenika je ugroženo (47,2% mlađih i 42,7% starijih).

Zašto verujemo baš ovom pokazatelju? Prvo, verujemo da smo učenicima dali pravu direkciju za pretraživanje po uspomenu, odnosno da smo, zahvaljujući specifičnim pitanjima, dodatno pojasnili šta smatramo nasilnim ponašanjem. Drugo, vremenski period koga se učenik priseća je dovoljno dugačak da predstavlja verodostajan uzorak školskog života i dovoljno kratak da omogućuje pretraživanje. Treće, registrujemo ponavljanje napada a ne pojedinačne incidente; dakle, kriterijum nije ni suviše osetljiv ni suviše grub i blizak je po značenju onim pokazateljima koji se u literaturi najčešće sreću a koji se odnose na siledžijstvo. Sem toga, podaci ukazuju na to da ovaj kriterijum podržavaju i globalne samoprocene ugroženosti date nakon iznošenja specifičnih samoprocena.

Kada ispitujemo povezanost izloženosti nasilju s drugim varijablama, jedina ekonomična strategija je da se, umesto paralelnog računanja povezanosti sa svakim od kriterijuma (pri čemu različiti kriterijumi najčešće ukazuju na u osnovi istu povezanost), oslonimo na korelacije s jednim odabranim kriterijumom. Osim tamo gde je to posebno naglašeno, u analizama povezanosti koristiće se kriterijum 5.

### *3.1.4. Sa čim je povezana izloženost nasilju?*

Ponovimo najpre ono što smo već spomenuli u odeljku o statističkoj obradi: na ovoliko velikom uzorku praktično sve povezanosti su statistički značajne, pa ih jedino možemo porediti po tome koju povezanost smatramo neznatnom i praktično neznačajnom a koju ne.

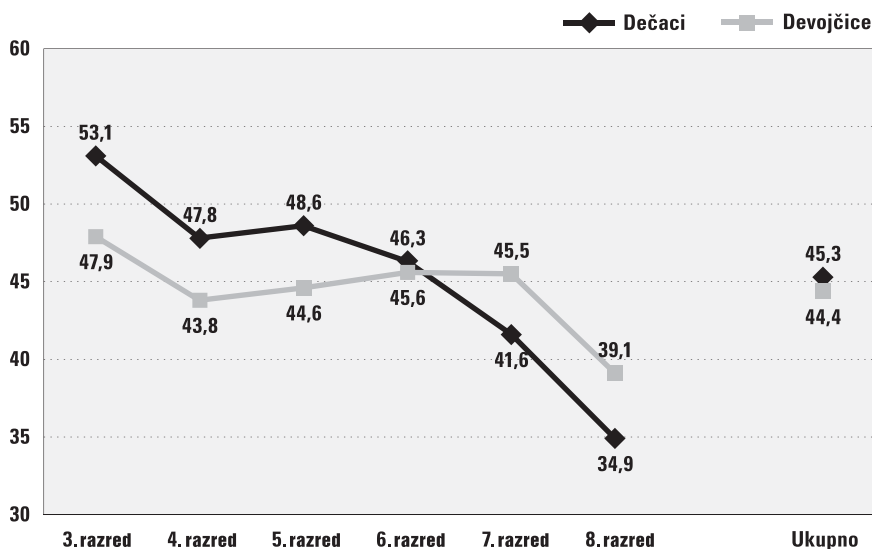
Izloženost nasilju (kriterijum 5) nije povezana sa osnovnim sociodemografskim varijablama. Korelacija s **polom** (Kramerov V koeficijent) iznosila je  $V = 0,01$ , sa samo 1% više viktimiziranih dečaka nego devojčica (44,7% prema 43,6%). Korelacija između pola i intenziteta viktimiziranosti (računatog kao skor iz odgovora o izloženosti pojedinačnim oblicima nasilja) iznosila je  $r = -0,03$ .



Nešto veća je bila korelacija sa uzrastom: stariji učenici su bili manje izloženi nasilju u školi. Korelacija dihotomizirane viktimizacije i razreda iznosila je  $r = -0,07$  (u 3. razredu bilo je 50% viktimiziranih, taj procenat blago opada do 7. razreda gde je 43% viktimiziranih, a nešto izraženije opada u 8. razredu gde je 37% viktimiziranih) a sa intenzitetom viktimizacije  $r = -0,14$ .

Razlike po polu i uzrastu prikazane su na Grafiku 4ms. I ovde je vidljivo da ukupno nema razlike između polova, a da dolazi do opadanja izloženosti nasilju sa uzrastom. U nižim razredima su devojčice manje izložene nasilju, a onda, od petog razreda, sa uzrastom je opadanje izloženosti nasilju veće među dečacima nego među devojčicama. Najviše su ugroženi dečaci koji su najmlađi u školi (govorimo o rasponu od 3. do 5. razreda), a najmanje su ugroženi najstariji dečaci u školi.

**Grafik 4ms:** Ugroženost učenika prema kriterijumu 5, s obzirom na pol i uzrast (%)



Neznatna je bila i povezanost sa **školskim uspehom**. Korelacija uspeha s viktimiziranošću (da – ne) iznosila je  $r = -0,05$  a sa intenzitetom viktimiziranosti  $r = -0,08$ . Ove korelacije su bile za nijansu izraženije kod devojčica ( $-0,06$  i  $-0,07$ ) nego kod dečaka ( $-0,04$  i  $-0,04$ ).

Viktimizacija je znatno više bila povezana s pokazateljima integrisanosti u vršnjačku grupu, pri čemu su pokazatelji integrisanosti bili broj dobrih drugova i drugarica u odeljenju i opažanje svog odeljenja kao složne grupe. Značajno manje su bila viktimizirana ona deca koja su izjavljivala da imaju

više dobrih drugova u odeljenju ( $V = 0,17$ ). Među decom koja nisu imala nijednog dobrog druga njih tri četvrtine (73,2%) bilo je izloženo nasilju, a među decom koja su imala 4 i više dobrih drugova taj procenat je bio skoro duplo manji (38,3%).

Značajan uticaj je imala i procena složnosti odeljenja ( $V = 0,20$ ). Među decom koja su izjavljivala da se deca u odeljenju slabo slažu, njih 64,4% je bilo izloženo nasilju, a među onima koji su rekli da se odlično slažu duplo manje (30,8%).

Integrisanost učenika predstavljena je i skorom računatim iz odgovora na pitanje koliko dete ima dobrih drugova u odeljenju i koliko dobro se slažu u odeljenju i kretala se od 0 (slabo se slažu u odeljenju i nemaju nijednog dobrog druga u odeljenju) do 6 (odlično se slažu u odeljenju i ima više dobrih drugova/drukarica). Korelacija viktimizacije sa integrisanošću iznosila je  $V = 0,23$  (integrisanost je bila u negativnoj korelaciji sa viktimizacijom), sa vrlo malim varijacijama unutar potkategorija određenih polom i uzrastom (varijacije su se kretale od 0,22 do 0,25). Pozitivan odnos prema školi je bio u neznatnoj vezi sa viktimizacijom ( $V = 0,03$ ).

### *3.1.5. Koje oblike nasilnog ponašanja trpe učenici u našim školama?*

U prethodnim analizama prikazali smo rezultate globalno, ne vodeći računa o tome kakvom su nasilju učenici izloženi. U nastavku bavićemo se sledećim pitanjem: kojim su vrstama nasilnog ponašanja izloženi učenici u našim školama. U našem istraživanju učenicima smo predočili nasilna ponašanja iz kategorija verbalnog, fizičkog, socijalnog, elektronskog i seksualnog nasilja.

Prikazaćemo učestalost pojedinačnih oblika viktimizacije, posebno za dečake i devojčice i posebno za različite uzrasne grupe (Tabela 11ms).

Treba napomenuti da se razlike između uzrasta (razreda) ne sastoje samo u razlikama u godinama. Učenici mlađih razreda i učenici starijih razreda čine dve relativno odvojene socijalne grupe u školi. U nekim sredinama je nastava za mlađe učenike čak i organizovana u odvojenim prostorima (zgradama, spratovima) ili smenama. Profesori razredne nastave imaju svoj aktiv u školi i način na koji oni organizuju nastavu u mnogim aspektima razlikuje se od predmetne nastave.

**Tabela 11ms:** Raširenost pojedinačnih oblika viktimizacije, prema polu i uzrastu (%)

		Svi	Pol		Razred		
			M	Ž	3–4	5–6	7–8
Udaranje	Nikad	81,2	78,1	84,4	67,6	85,5	89,8
	1–2 puta	14,4	16,3	12,5	25,7	10,7	7,4
	Više puta	4,4	5,6	3,2	6,7	3,8	2,8
Otimanje	Nikad	89,7	88,7	90,8	86,0	90,7	92,2
	1–2 puta	8,4	9,1	7,6	11,7	7,4	6,1
	Više puta	1,9	2,3	1,6	2,3	1,8	1,7
Prisiljavanje	Nikad	90,8	88,3	93,4	88,2	91,0	93,2
	1–2 puta	7,5	9,3	5,6	9,7	7,3	5,5
	Više puta	1,7	2,4	1,0	2,2	1,7	1,3
Pretnje	Nikad	83,9	80,6	87,4	79,0	84,2	88,2
	1–2 puta	13,0	15,5	10,5	17,3	12,5	9,5
	Više puta	3,0	4,0	2,1	3,8	3,1	2,3
Vređanje	Nikad	54,2	52,7	55,7	54,8	51,1	56,6
	1–2 puta	30,1	29,7	30,5	32,2	30,3	28,0
	Više puta	15,7	17,5	13,8	13,1	18,6	15,4
Spletkarenje	Nikad	67,0	71,7	62,0	66,7	64,8	69,2
	1–2 puta	23,6	20,3	27,1	25,5	24,3	21,2
	Više puta	9,4	8,0	10,9	7,8	10,9	9,6
Seksualno uznemiravanje	Nikad	90,3	94,7	85,8	–	92,1	88,6
	1–2 puta	5,7	3,2	8,3	–	5,1	6,4
	Više puta	4,0	2,1	5,8	–	2,8	5,1
Uznemirujuće poruke	Nikad	94,3	94,2	94,3	–	94,8	93,8
	1–2 puta	4,4	4,4	4,5	–	4,1	4,8
	Više puta	1,2	1,4	1,2	–	1,2	1,4
Snimanje mobilnim	Nikad	91,7	90,9	92,7	–	91,5	92,0
	1–2 puta	7,0	7,6	6,3	–	7,4	6,7
	Više puta	1,2	1,4	1,0	–	1,2	1,3

### 3.1.6. Sa čim su povezani oblici viktimizacije?

Povezanost specifičnih oblika viktimizacije s relevantnim varijablama (računata preko Spirmanovog Ro koeficijenta) prikazana je u sledećoj tabeli.

Tabela 12ms: Koeficijenti korelacije oblika viktimizacije s fazom istraživanja, polom učenika, uzrastom, školskim uspehom i stepenom integrisanosti u odeljenje

	<b>Faza</b>	<b>Pol</b>	<b>Razred</b>	<b>Uspeh</b>	<b>Integrisanost u odeljenje</b>
<b>Udaranje</b>	0,01	-0,08	-0,23	-0,08	-0,12
<b>Otimanje</b>	0,00	-0,04	-0,09	-0,04	-0,10
<b>Pretnje</b>	-0,03	-0,09	-0,11	-0,07	-0,12
<b>Prisiljavanje</b>	-0,00	-0,09	-0,08	-0,08	-0,08
<b>Vređanje</b>	-0,02	-0,04	-0,01	-0,06	-0,21
<b>Spletkarenje</b>	-0,02	0,10	-0,02	0,01	-0,21
<b>Seks. uznemiravnje</b>	-0,00	0,15	0,06	0,02	-0,10
<b>Slanje SMS</b>	-0,02	0,00	0,02	-0,04	-0,06
<b>Snimanje</b>	-0,04	-0,03	-0,01	-0,03	-0,11

Skrećemo pažnju na glavne nalaze sadržane u prethodne dve table.

#### *Fizičko nasilje*

*Udaranje, šamaranje i drugi slični oblici.* Prema podacima koje smo prikazali, fizičko nasilje malo više ugrožava dečake nego devojčice – ugroženo je svega 6% više dečaka nego devojčica. Fizičko nasilje više ugrožava mlađe učenike nego starije: u grupi mlađih učenika skoro trećina je u prethodna tri meseca bila bar jednom ugrožena različitim formama fizičkog nasilja, od tog broja je 7% bilo napadnuto tri i više puta. U grupi starijih ovi procenti su duplo manji. S uzrastom konstantno opada broj učenika koji izveštavaju o ugroženosti ovim vidom nasilja. Tako, dok među učenicima 3. razreda samo trećina njih (65,3%) kaže da im se takvo nešto nije desilo, a njih 8% da im se desilo više puta, čak 91% učenika osmog razreda izjavljuje da nikada nisu doživeli ovaj oblik fizičkog nasilja, dok ga je 3% učenika više puta doživelo. O opadanju ugroženosti fizičkim nasiljem na starijim uzrastima izveštavaju i drugi autori (Whitney & Smith, 1993; Rivers & Smith, 1994). Sa uzrastom, fizičko nasilje se smatra sve neprimerenijim u vršnjačkim kontaktima, pa odrasli (i nastavnici i roditelji) i učenici spremnije reaguju na takav oblik nasilnog ponašanja.

*Otimanje i uništavanje imovine.* Atak na imovinu može biti interpretiran kao čin poniženja i oblik potčinjavanja onoga ko je prisiljen da ustupi imovinu. Uništavanje imovine pred očima vlasnika još je nasilniji postupak jer

predstavlja čin čistog ponižavanja. Zaposleni u školama su osetljivi za ovaj oblik nasilja jer je i tolerancija roditelja za takav oblik ugrožavanja njihovog deteta manja. Po vidljivosti, načinu realizacije i pozornosti odraslih koju izazivaju, ovakva ponašanja nalikuju na fizičko nasilje i zato ćemo ih smatrati podvrstom fizičkog nasilja. Ugroženost ovim oblikom nasilja opada sa uzrastom, a više su mu izložena deca koja su slabo integrisana u odeljenje.

*Prisiljavanje.* Pod prisiljavanjem mislimo na prinudno izvođenje takvih radnji koje učenik svojom voljom nikada ne bi učinio, često ponižavajućih, ponekad opasnih. Učenik takve radnje izvodi pod pritiskom vršnjaka, ponekada je taj pritisak bukvalna fizička prinuda, ponekad se odvija putem pretnji. I ovaj oblik nasilja mogli bismo smatrati podvrstom fizičkog nasilja. Takvim pritiscima bilo je izloženo 12% mlađih učenika i 8% starijih, kao i 12% dečaka i 7% devojčica.

*Pretnje i zastrašivanja.* Pretnje i zastrašivanja uslovno smo stavili u kategoriju fizičkog nasilja zato što se pretnje najčešće sastoje u pretnji upotrebom sile (batine i slično), iako njihov sadržaj može biti veoma različit, a i način realizacije (verbalna sredstva, grimase, položaj tela...). Učestalost ovog oblika nasilja opada sa uzrastom i njime su više ugroženi dečaci nego devojčice, kao i deca slabije integrisana u svoje odeljenje.

U vezi sa sva četiri oblika fizičkog nasilja, više je dečaka nego devojčica koji su tim oblicima ugroženi, ali razlike nisu izražene i kreću se približno 4–5%. Nema razlika između dečaka i devojčica u pogledu redosleda oblika fizičkog nasilja kojima su ugroženi: i među dečacima i među devojčicama posmatranim zasebno najučestaliji oblik fizičkog nasilja jeste udaranje, a potom pretnje i zastrašivanje. S nešto manjom učestalošću javljaju se otimanje i prisiljavanje.

Svi ovi oblici fizičkog nasilja, a naročito udaranje i pretnje, češći su u mlađim uzrastima. Nešto češće su im izloženi učenici sa slabijim školskim uspehom.

Značajna povezanost je dobijena sa integrisanošću učenika u odeljenje. Deca koja su imala više dobrih drugova u odeljenju i izjavljivala da se u odeljenju dobro slažu bila su manje izložena fizičkom nasilju.

Proverili smo kolika bi bila učestalost fizičkog nasilja kada bismo sva četiri oblika tretirali kao jedan isti oblik nasilja, odnosno kada bismo pod nazivom *fizičko nasilje* objedinili odgovore dece na pitanja o udaranju, pretnjama, otimanju i prisiljavanju. Fizičkim nasiljem bi tada bar jednom bilo ugroženo 33% učenika: 38% dečaka i 28% devojčica, kao i 47% dece najmlađeg uzrasta, 30% dece srednjeg uzrasta i 24% dece najstarijeg uzrasta.

### *Verbalno nasilje*

Vredanje je oblik nasilja koji pogađa najveći broj učenika – skoro polovina ispitanih učenika je bar jednom bila izložena vredanju, ismevanju i

sličnim nasilnim postupcima. To je najučestaliji oblik nasilja u različitim podgrupama učenika. Uzasne i polne razlike su vrlo male. Dečaci su nešto više ugroženi od devojčica. Srednja uzrasna grupa (5–6. razred) nešto je ugroženija nego oni koji su mlađi ili stariji od njih. Najvećem riziku da budu žrtve verbalnog nasilja izložena su deca koja pokazuju slabu integritetnost u svoje odeljenje.

### *Socijalno nasilje*

*Spletkarenje.* Spletkarenje i slični postupci kojima je cilj narušavanje socijalnog statusa drugog učenika, čak socijalno isključivanje, sličan su oblik nasilnog ponašanja kao što je vređanje. Oba ova oblika nasilnog ponašanja usmerena su na narušavanje ugleda u grupi, dobre slike o sebi, ugrožavanje dostojanstva i samopoštovanja napadnutog deteta. Kada je u pitanju spletkarenje, sredstva kojima se postižu ciljevi prilično su raznovrsna: širenje neistina, zlonamerne interpretacije postupaka, isključivanje iz važnih događaja, ignorisanje i slično. Za ovaj oblik nasilja neki autori koriste naziv *socijalno nasilje*.

Približno jedna trećina ispitanih učenika je bar jednom iskusila takvo ponašanje nekog od vršnjaka. Posle direktnog verbalnog nasilja, ovo je najčešći vid vršnjačkog nasilja na koji se učenici žale. Prema našim podacima, gotovo da nema razlika između mladih i starijih učenika u ugroženosti spletkarenjem, iako se spletkarenje smatra složenijim oblikom nasilja. Devojčice su bile nešto češće ugrožene spletkarenjem nego dečaci (38% prema 28%). I ovde su učenici koji su slabo integrisani u svoje odeljenje u većoj meri izloženi spletkarenju.

*Elektronsko nasilje.* Pošto se elektronsko nasilje sastoji u verbalnom i socijalnom nasilju koje dete pogađa sa ekrana njegovog mobilnog telefona ili kompjutera, a ne u kontaktu licem u lice, trebalo bi da su učenici kojima se tako nešto desilo o tome izvestili kad su izveštavali o verbalnom i socijalnom nasilju. U skladu s tim, svi koji su označili da su doživeli neki oblik digitalnog nasilja trebalo bi da su već naveli da su doživeli neki oblik verbalnog ili socijalnog nasilja. Dodavanjem ove forme nasilja ne prepoznaje se nov oblik nasilja; štaviše, dolazi do preklapanja s drugim formama nasilja.

Pitanje je, međutim, da li je stvarno tako, ili direktno pitanje o elektronskom nasilju pobuđuje prisećanja koja ranija pitanja o vređanju i pretnjama nisu pobudila. Ugrožavajuće SMS poruke tokom protekla tri meseca primilo je bar jednom 6,8% učenika. Ugrožavajuće snimanje mobilnim telefonom bar jednom u protekla tri meseca doživelo je čak 8,4% učenika, od toga 1,3% često. Ovi oblici nasilja pogađaju najmanji broj učenika: preko 90% učenika nije nikada iskusilo ova dva oblika nasilja (nema značajnih razlike između dečaka i devojčica u tom smislu). Ako ova dva oblika digitalnog načina ugrožavanja objedinimo, dobija se da je 12,4% učenika doživelo jedan ili drugi. Naše je očekivanje da će ovaj oblik nasilja biti u porastu u narednih nekoliko godina.

Tome za pravo daju i neke postojeće analize. U periodu od 2009. godine do 2013. godine, u kojem smo pitali učenike o digitalnom nasilju, korišćenje mobilnih telefona je značajno poraslo. Naši podaci, međutim, pokazuju da u istom periodu nije došlo do porasta elektronskog nasilja među učenicima – štaviše, podaci pre govore o izvesnom smanjivanju. Tako, procenat dece uključene u digitalno nasilje (bilo da su nasilnici ili žrtve) dobijen u 6. fazi (2009. godine) iznosio je 19,7%, a u 12. fazi, četiri godine kasnije, iznosio je 13,4%.

Obimno istraživanje u organizaciji UNICEF-a i Ministarstva prosvete koje se ticalo samo digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji rađeno je krajem 2013. godine (Popadić i Kuzmanović, 2013). Ti rezultati su pokazali da je 23,3% učenika 6. i 8. razreda bilo uključeno u ova dva oblika digitalnog nasilja. Podaci, međutim, nisu uporedivi zato što su učenici tada odgovarali imajući u vidu znatno veći vremenski period – godinu dana. Značajnije je da su druga dva oblika digitalnog nasilja bila rasprostranjenija od ugrožavanja putem SMS-a i snimanja mobilnim telefonom, a to su uznemiravanje telefonskim pozivima i uznemiravanje na socijalnim mrežama.

### *Seksualno uznemiravanje*

U našem istraživanju, u pitanju koje se odnosilo na seksualno nasilje, od učenika je zatraženo da procene koliko puta im se desilo sledeće: „dodirivali su me na način koji mi je bio neprijatan, seksualno su me uznemiravali”. Formulacija je bila oprezna a kvalifikacija „seksualno” upotrebljena je da bi usmerila odgovore prema seksualnim uznemiravanjima. Učenici su tu mogli da svrstaju veoma različite oblike uznemiravanja, od štipkanja, podgurkivanja i sličnih ponašanja do zaista ozbiljnih seksualnih napada. Dakle, u ovoj kategoriji našli su se oblici nasilja čija se destruktivna snaga kreće od uznemiravanja do veoma ozbiljnog ugrožavanja.

Prema podacima koje smo prikupili, svako deseto dete je bar jednom iskusilo seksualno uznemiravanje od strane vršnjaka. Učestalost ovog oblika nasilja raste sa uzrastom i rašireniji je u višim razredima osnovne škole. Ugroženost učenika seksualnim nasiljem najveća je u sedmom, a najmanja u petom razredu. Pri tome je važno skrenuti pažnju na jedan veoma značajan podatak. Trend rasta učestalosti ovog oblika nasilja gotovo je isključivo posledica činjenice da raste broj devojčica koje su bile izložene seksualnom uznemiravanju. Broj dečaka ugroženih ovim oblikom nasilja je tokom sva četiri razreda na relativno stabilnom nivou (5–6% ugroženih), dok broj ugroženih devojčica značajno raste od jednog razreda do drugog. Devojčice su ugroženije ovom vrstom nasilja na svim uzrastima – procenti ugroženih devojčica od 5. do 8. razreda iznose 8,2%; 13,8%; 18,1% i 16,6%, a za dečake 4,9%; 5,0%; 6,1% i 5,2%. Odnos broja devojčica i dečaka u grupi onih koji su ovaj oblik nasilja doživeli bar jednom kontinuirano raste od 1,6 : 1 u petom, do 3 : 1 u „korist” devojčica u osmom razredu.

Slika dobijena u našoj studiji nije univerzalna. U izraelskoj studiji Benbeništyja i Astora (Benbenishty & Astor, 2005, str. 64), dečaci su bili ugroženiji seksualnim nasiljem od devojčica: 12,5% dečaka je izjavilo da su bili žrtve seksualnog uznemiravanja, dok je u poduzorku devojčica bilo 7,2% onih koje su se požalile zbog takvog problema. Takođe, u neskladu s vladajućim stereotipima, nisu samo dečaci bili seksualno nasilni, već su se tako ponašale i devojčice. Među dečacima je najviše bilo onih koje su maltretirale učenice, a jednu četvrtinu su maltretirali drugi dečaci. U poduzorku devojčica iz izraelske studije, najviše je onih koje su maltretirali momci, ali jednu trećinu su maltretirale druge devojke.

U pomenutoj studiji (Benbenishty & Astor, 2005) broj seksualnih nasrtaja bio je u osnovnoj školi primetno veći nego u srednjoj školi (12,6% prema 9,3%). Činjenica da prema prikazanim podacima učestalost seksualnog uznemiravanja svoj vrhunac dostiže u sedmom razredu, nakon čega blago opada, može biti osnova za slično predviđanje i u našoj sredini.



## 4. Nasilno ponašanje učenika

### 4.1. Kriterijumi nasilništva

Poput zaključivanja o ugroženosti učenika nasiljem, i o nasilnosti učenika zaključivali smo na osnovu njihovih samoprocena. Globalnu samoprocenu vlastitog nasilnog ponašanja u poslednja tri meseca tražili smo samo od starijih učenika (5–8. razred), počev od 4. faze istraživanja.

Mlađi učenici su procenjivali učestalost šest nasilnih postupaka, koji su bili isti oni za koje su ranije pitani da li su ih sami trpeli, a ticali su se verbalnog, fizičkog i socijalnog nasilja („Nazivao sam druge učenike pogrdnim imenima, ismevao ih ili vređao”, „Udarilo sam učenika (učenicu), šutnuo sam ga ili zaključao u prostoriju i slično”, „Nagovarao sam učenike da se ne druže s nekim učenikom (učenicom), pričao sam laži o njemu (ili njoj)”, „Uzeo sam novac ili druge stvari od učenika (učenice), uništavao sam njegove (njene) stvari”, „Pretio sam učeniku (učenici) i zastrašivao ga”, „Prisiljavao sam učenika (učenicu) da čini ono što ne želi, da se ponaša glupo i ružno”).

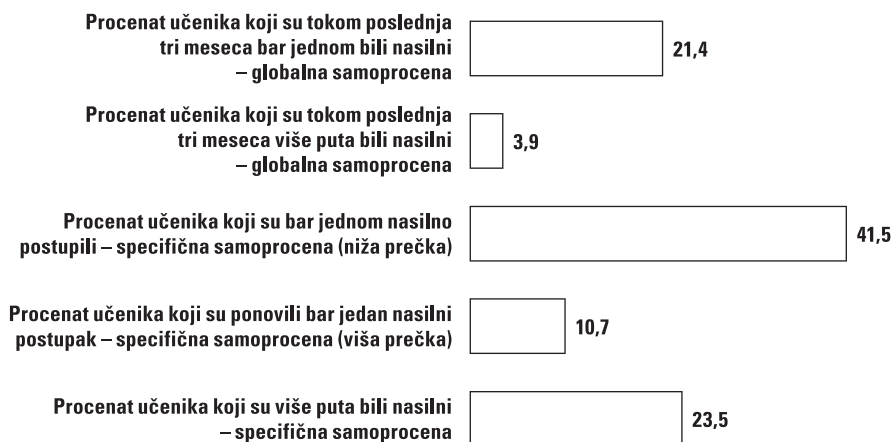
Stariji učenici su procenjivali još i učestalost seksualnog uznemiravanja („Dodirivao sam učenika (učenicu) na način koji je njemu (njoj) bio neprijatan, nekoga sam seksualno uznemiravao”), a od 6. faze i učestalost dva vida elektronskog nasilja („Slao sam uvredljive ili preteće poruke drugim učenicima preko SMS i elektronske pošte”, „Snimao sam mobilnim telefonom druge učenike da bih ih ismevao”).

Za procenu nasilnosti učenika opet možemo koristiti nekoliko kriterijuma. Nasilnima možemo smatrati učenike: (a) koji sami kažu da su u protekla tri meseca bili bar jednom nasilni; (b) one koji kažu da su više puta bili nasilni (što bismo, analogno analizi viktimizacije, mogli smatrati globalnim pokazateljima nasilništva); (c) one koji su označili da su počinili bar jedan nasilan postupak (specifična samoprocena – niža prečka); (d)

one koji su bar jedan nasilan postupak ponovljeno počinili (specifična samoprocena – viša prečka); (e) one koji su više puta bili nasilni, bilo tako što su jedan nasilan postupak počinili više puta bilo tako što su različite nasilne postupke počinili po jedanput. Ovaj peti kriterijum je analogan petom kriterijumu viktimizacije.

Pokazatelji nasilništva, prema ovim kriterijumima, upoređeni su na poduzorku starijih učenika na Grafiku 5s.

**Grafik 5s:** Učestalost nasilnog ponašanja, prema različitim kriterijumima (%)



Dobar deo učenika koji prvo kažu da nijednom nisu bili nasilni, kasnije, ipak, zaokruže bar jedan nasilan postupak. Disproporcija između globalnih samoprocena i specifičnih samoprocena je, međutim, manja nego kod procena viktimizacije. Ako smo ovu disproporciju u slučaju viktimizacije tumačili nesprennošću učenika da sebe nazovu „žrtvom nasilja” i pored toga što su spremni da priznaju da su bili izloženi raznim oblicima nasilja, onda bi smanjena disproporcija u slučaju nasilnosti mogla da ukazuje na to da se učenici manje ustežu da priznaju da su bili nasilnici nego da su bili žrtve nasilja. A možda je, opet, odgovor u tome da su učenici, kako popunjavanje upitnika odmiče, već naviknuti na ovu temu, jasnije im je šta se podrazumeva pod nasilnim ponašanjem, spremniji su da otvorenije odgovaraju, a i prisećanja na nasilne epizode su olakšana.

Ako kao kriterijum uzmemo da je učenik više puta počinio neko nasilje, svejedno da li isto ili različite vrste, onda je, na uzorku i mlađih i starijih učenika, svaki peti učenik (20,8%) bio nasilan (ova procena se na uzorku starijih učenika poklapa i s njihovom samoprocenom da su bar jednom u

poslednja tri meseca bili nasilni). Više puta izvršeno nasilje, svejedno da li istog ili različitog oblika, uzećemo kao osnovni kriterijum da li je neki učenik bio nasilan ili nije.

## 4.2. Sa čim je povezano nasilno ponašanje učenika?

Osnovni kriterijum za procenu o tome koliko se učenici nasilno ponašaju korelirali smo sa fazom istraživanja (odnosno vremenskim periodom u kojem je istraživanje izvršeno), polom, uzrastom i školskim uspehom. Korelacije (računate preko Kramerovog V koeficijenta) prikazane su u sledećoj tabeli.

Tabela 13s: Koeficijenti korelacije nasilnog ponašanja učenika s fazom istraživanja, polom učenika, uzrastom i školskim uspehom

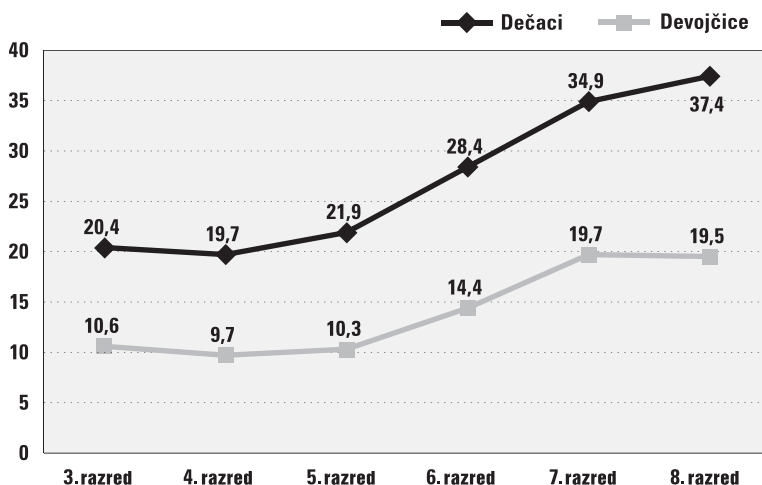
	<b>Faza</b>	<b>Pol</b>	<b>Razred</b>	<b>Uspeh</b>
<b>Ponovljena nasilnost tokom tri meseca</b>	<b>-0,02</b>	<b>-0,16</b>	<b>0,13</b>	<b>-0,05</b>

Nasilnost je najviše povezana s **polom** – dečaci su značajno nasilniji od devojčica (27,1% u odnosu na 14,1%). Slična razlika između dečaka i devojčica dobijena je i na direktnom pitanju o tome koliko puta su bili nasilni u protekla tri meseca (pitanje je postavljeno samo deci starijeg uzrasta): 28% dečaka i 14% devojčica su rekli da su bar jednom bili nasilni. Takođe, nasilno ponašanje je sa **uzrastom** sve učestalije. U najmlađem uzrastu (3–4. razred) bilo je 15,3% dece koja se nasilno ponašaju, u uzrastu 5–6. razreda 19,0% a u najstarijim uzrastima 28,0%. I kod dečaka i kod devojčica dolazi do porasta broja učenika koji se nasilno ponašaju – taj broj se od 3. do 8. razreda duplira. Interakcija **pol**a i **uzrasta** prikazana je na sledećem grafiku.

Nasilnost nije bila znatno povezana sa **školskim uspehom**, i to važi kod oba pola. Korelacija uspeha sa dihotomiziranom varijablom nasilnosti iznosila je  $r = -0,06$ , a sa skorom nasilništva (računatim kao suma odgovora na pojedinačna pitanja o nasilništvu)  $r = -0,05$ . I kod dečaka i kod devojčica, među onima sa najslabijim uspehom, bilo je svega 5% više učenika koji se nasilno ponašaju nego među onima sa odličnim uspehom. Dakle, ne važi predrasuda da se „odlikaši” ponašaju primerenije od akademski manje uspešnih učenika.

Nasilništvo je bilo značajno povezano sa odnosom prema školi. Deca koja ne vole školu znatno češće su bila nasilna ( $V = 0,22$ ). Među onima koji su izjavili da ne vole da idu u školu skoro polovina njih (45,3%) nasilno su se ponašali, a među decom koja veoma vole da idu u školu takvih je samo 11,4%.

**Grafik 6ms:** Učestalost ponovljenog nasilnog ponašanja tokom protekla tri meseca, s obzirom na pol i uzrast (%)



Povezanost sa grupnom integrisanošću je značajno manja:  $V = 0,09$ , i to sa brojem dobrih drugova u odeljenju  $V = 0,05$ , a sa procenom sloge u odeljenju  $V = 0,09$ . Dakle, nasilni učenici nisu izolovani i marginalizovani, oni imaju svoju socijalnu mrežu, ali manje vole školu od onih koji se manje nasilno ponašaju.

### 4.3. Oblici nasilnog ponašanja učenika

Ustanovili smo da postoje velike razlike u učestalosti pojedinačnih oblika vršnjačkog nasilja. Pošto tabelarno prikažemo zastupljenost pojedinačnih oblika nasilja na poduzorcima učenika (Tabela 14ms) i prikažemo povezanost izloženosti ovim oblicima nasilja sa osnovnim varijablama (Tabela 15ms), ukazaćemo na glavne nalaze sadržane u tim tabelama.

Od svih navedenih oblika nasilja, deca su, prema izjavama koje su sama dala, najviše sklona vređanju (jedna trećina), mada najveći broj njih kaže da im se samo 1–2 puta desilo da nekoga vređaju. Udaranje je bilo sledeće po učestalosti, dok je za sve ostale oblike nasilja počinilaca bilo manje od 10%.

Tabela 14ms: Raširenost pojedinačnih oblika nasilnog ponašanja, prema polu i uzrastu (%)

		Svi	Pol		Razred		
			M	Ž	3–4	5–6	7–8
Udaranje	Nikad	84,5	79,1	90,2	87,8	85,7	80,1
	1–2 puta	12,7	16,8	8,4	11,0	11,8	15,3
	Više puta	2,8	4,1	1,4	1,3	2,5	4,6
Otimanje	Nikad	98,3	97,6	99,0	98,3	98,8	97,8
	1–2 puta	1,3	1,7	0,8	1,4	0,9	1,5
	Više puta	0,5	0,7	0,2	0,4	0,2	0,7
Prisiljavanje	Nikad	97,0	95,6	98,4	97,2	97,6	96,2
	1–2 puta	2,4	3,4	1,4	2,4	1,9	2,9
	Više puta	0,6	1,0	0,3	0,4	0,5	0,9
Pretnje	Nikad	90,7	87,5	93,9	92,3	92,6	87,1
	1–2 puta	8,0	10,4	5,4	7,0	6,4	10,5
	Više puta	1,4	2,0	0,6	0,7	1,0	2,4
Vređanje	Nikad	66,4	60,9	72,3	73,8	67,6	58,1
	1–2 puta	27,7	31,2	24,0	23,7	27,1	32,2
	Više puta	5,9	8,0	3,7	2,5	5,3	9,8
Spletkarenje	Nikad	93,4	93,3	93,6	92,3	94,0	93,9
	1–2 puta	5,7	5,6	5,8	7,1	5,2	5,0
	Više puta	0,8	1,1	0,6	0,6	0,9	1,1
Seksualno uznemiravanje	Nikad	92,4	87,2	97,9	–	95,0	89,8
	1–2 puta	4,6	7,7	1,3	–	3,4	5,8
	Više puta	3,0	5,1	0,8	–	1,5	4,4
Uznemirujuće poruke	Nikad	97,1	96,7	97,7	–	97,9	96,4
	1–2 puta	2,1	2,2	1,9	–	1,6	2,6
	Više puta	0,8	1,1	0,4	–	0,5	1,0
Snimanje mobilnim	Nikad	95,4	93,7	97,3	–	96,6	94,3
	1–2 puta	3,6	4,9	2,3	–	2,9	4,4
	Više puta	0,9	1,4	0,5	–	0,6	1,3

*Napomena:*

Na pitanja o seksualnom uznemiravanju, slanju uznemirujućih poruka i snimanju mobilnim telefonom odgovarala su samo deca od 5. do 8. razreda; na poslednja dva pitanja, o digitalnom nasilju, odgovarali su učenici tek od VI faze.

#### 4.4. Sa čim su povezani oblici nasilnog ponašanja?

Povezanost specifičnih oblika nasilnog ponašanja s relevantnim varijablama (računata preko Spirmanovog Ro koeficijenta) prikazana je u sledećoj tabeli (pošto su sve korelacije *statistički* značajne, da bismo izdvojili one koje eventualno mogu biti praktično značajne, podebljane su one koje su 0,10 i veće).

**Tabela 15ms:** Koeficijenti korelacije specifičnih oblika nasilnog ponašanja s fazom istraživanja, razredom, školskim uspehom i stepenom integrisanosti učenika

	<b>Faza</b>	<b>Razred</b>	<b>Uspeh</b>	<b>Integrisanost</b>
Vredjali	0,03	<b>0,17</b>	-0,01	<b>-0,11</b>
Udarili	-0,02	<b>0,10</b>	-0,07	-0,06
Spletkarili	-0,01	-0,01	-0,03	-0,06
Otimali	0,01	0,02	-0,05	-0,03
Pretili	-0,02	0,09	-0,07	-0,07
Prisiljavali	0,01	0,03	-0,05	-0,03
Seks. uznemiravali	0,01	<b>0,10</b>	-0,07	-0,02
Slali SMS	-0,02	0,05	-0,06	-0,04
Snimali	-0,05	0,06	-0,05	-0,05

Najdoslednije su veze nasilnog ponašanja s **polom**. Dečaci su se nasilno ponašali češće od devojčica, mada razlike nisu izrazite. Najveća razlika je u seksualnom uznemiravanju drugih – to je radilo 13% dečaka i 2% devojčica. Sem toga, dečaci su češće udarali druge (21% dečaka i 10% devojčica), vredali, otimali i snimali druge bez pristanka. Nijedan oblik nasilnog ponašanja nije bio češći kod devojčica. Mada se spletkarenje obično vezuje za devojčice nego za dečake, u svim uzastima je ono bilo podjednako često kod oba pola.

Što se tiče **uzrasta**, stariji učenici su nešto češće ispoljavali većinu oblika nasilja, ali jedino tri oblika nasilnog ponašanja (vređanje, udaranje i seksualno uznemiravanje) dostižu korelacije od 0,10, što znači da bi mogle imati nekakvu praktičnu relevantnost. U trećem razredu, njih 24% kaže da su nekoga vredali, u 6. razredu takvih je trećina učenika, dok ih u 7. i 8. razredu ima 42%.

**Školski uspeh** nije igrao bitnu ulogu ni za jedan oblik nasilja.

Što se tiče veze s **fazama istraživanja**, tokom višegodišnjeg prikupljanja rezultata (period od osam godina) nije primećen porast broja učenika koji se nasilno ponašaju.

**Integrisanost** je dosledno negativno povezana sa oblicima nasilnog ponašanja (slabije integrisani učenici više su skloni nasilnom ponašanju), ali su povezanosti veoma niske i jedino za vređanje dostižu vrednost 0,10.

#### 4.5. Karakteristike dece koja se nasilno ponašaju – izjave učenika izloženih nasilju

O još nekim karakteristikama **dece** koja se nasilno ponašaju, a koje mogu da pruže uvid u nasilnu interakciju među učenicima, pitali smo decu koja su

ugrožena nasiljem. O tome iz koje su škole i odeljenja deca koja se nasilno ponašaju, koliko ih ima i kog su pola – pitali smo starije učenike. Ova pitanja (sem pitanja o broju nasilnih učenika) postavljena su zaključno sa VII fazom ispitivanja.

#### 4.5.1. Iz koje su škole deca koja se nasilno ponašaju?

Iz Tabele 16s vidi se da je najviše dece koja se nasilno ponašaju iz iste škole iz koje je i učenik koji je meta nasilnog ponašanja, ali da je samo u dve trećine slučajeva dete koje se nasilno ponaša **samo** iz škole iz koje je i njegova žrtva. U trećini slučajeva deca koja se nasilno ponašaju su i iz drugih škola. Očigledno da nasilje nije ograničeno samo na učenike unutar iste škole.

**Tabela 16s:** Procena svih učenika i učenika izloženih nasilju o tome iz koje škole su učenici koji se nasilno ponašaju (%)

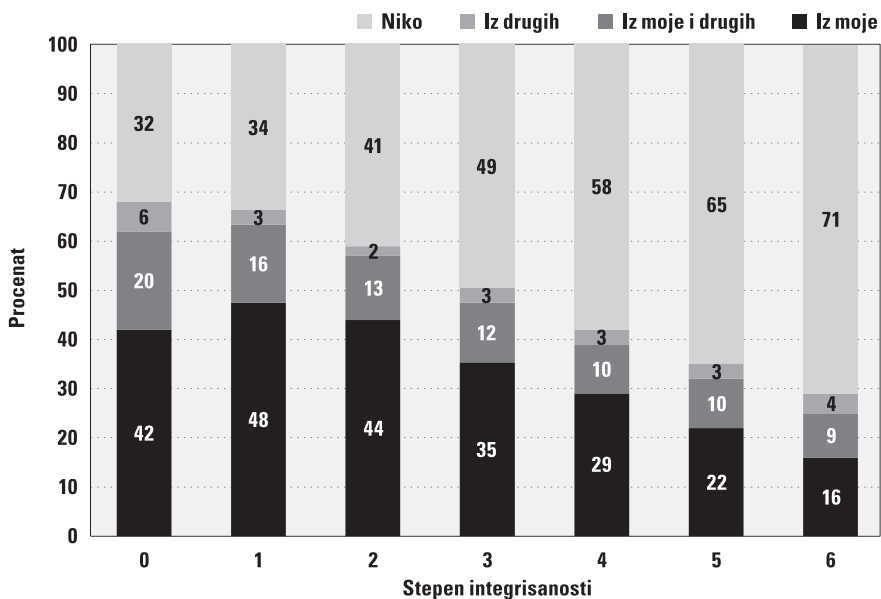
	<b>% odgovora svih učenika</b>	<b>% odgovora ugroženih nasiljem</b>
<b>Iz moje i iz drugih škola</b>	10,3	26,8
<b>Svi iz moje škole</b>	25,7	64,8
<b>Svi iz drugih škola</b>	3,1	8,1
<b>Niko se nije nasilno ponašao prema meni</b>	60,9	–
<b>N</b>	72.674	28.418

Ovakva proporcija učenika koji se nasilno ponašaju iz svoje i iz drugih škola kod devojčica je približno ista u svim razredima, dok kod dečaka u 7. i 8. razredu dolazi do smanjenja broja nasilne dece koja su sva iz njihove škole, a povećava se broj nasilne dece koja sva dolaze iz drugih škola (u 5. i 6. razredu 62% učenika izjavljuje da se prema njima nasilno ponašaju samo deca iz njihove škole a 8% izjavljuje da su svi nasilni učenici iz drugih škola, dok je kod osmaka za 54% učenika nasilni učenik samo iz njegove škole a za 17% iz drugih škola). U najstarijim uzrastima izgleda da su deca češće u komunikaciji sa decom iz drugih škola.

Na sledećem grafiku prikazano je kako je struktura dece koja se nasilno ponašaju po ovom kriterijumu povezana sa integrisanošću učenika (da podsetimo, skor integrisanosti računat je iz odgovora na pitanje koliko dete ima dobrih drugova u odeljenju i koliko dobro se slažu u odeljenju, i kretala se od 0 – slabo se slažu u odeljenju i nemaju nijednog dobrog druga u odeljenju do 6 – odlično se slažu u odeljenju i imaju više dobrih drugova/drugarica). Bolje integrisani učenici su ređe ugroženi nasiljem i zato što ih ređe ugrožavaju učenici iz drugih škola (u grupi najviše integrisanih je duplo manje nego u grupi najmanje integrisanih), ali još više zato što ih manje ugrožavaju

učenici iz iste škole (skoro tri puta manje u grupi najviše integrisanih nego u grupi najmanje integrisanih).

**Grafik 7s:** Učestalost ugroženosti od strane vršnjaka iz iste i drugih škola, s obzirom na stepen integrisanosti učenika u odeljenje



#### 4.5.2. Iz kojih su odeljenja deca koja se nasilno ponašaju?

Nekada se kao prototip vršnjačkog nasilja uzima situacija u kojoj jedno ili više dece maltretiraju svog vršnjaka iz odeljenja. Podaci prikazani u Tabeli 17s dovode u pitanje takav pristup.

**Tabela 17s:** Procena svih učenika i učenika izloženih nasilju o tome iz kojih odeljenja su deca koja se nasilno ponašaju (%)

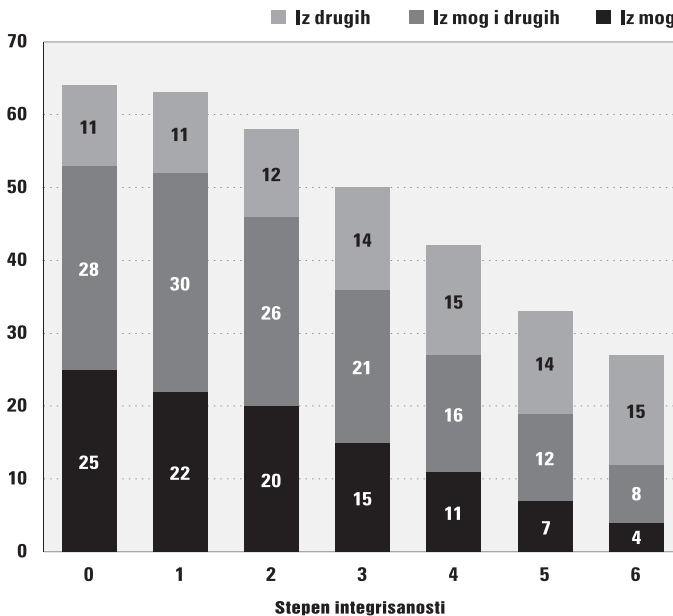
	% odgovora svih	% odgovora žrtava
Iz mojeg i drugih odeljenja	14,2	37,9
Svi su iz drugih odeljenja	14,3	37,9
Svi su iz mog odeljenja	9,2	24,2
Niko se nije nasilno ponašao prema meni	62,2	–
N	44.611	16.844



Rezultati pokazuju da vršnjačko nasilje nije fenomen koji se tipično dešava unutar odeljenskog kolektiva. U neskladu s takvim očekivanjem je podatak da je tek četvrtina ugroženih učenika koji trpe nasilje navela da ih ugrožava samo neko od vršnjaka iz odeljenja, a da je čak i više onih koji su ugroženi samo učenicima iz drugih odeljenja. Tri četvrtine ugroženih učenika izveštava da je nasilje doživelo od nekog iz drugog odeljenja. Ako se još uzme u obzir da dete daleko više vremena provodi u neposrednoj interakciji s decom iz odeljenja nego s drugim učenicima, onda je još upadljivije da je rizik vršnjačkog nasilja znatno veći u interakciji s decom izvan istog odeljenja.

Integrisanost učenika u odeljenje, koja je, kao što smo videli, povezana sa ukupnom viktimizacijom učenika, povezana je i s tim koliko je dece koja se nasilno ponašaju iz odeljenja a koliko izvan njega (Grafik 8s). Što su učenici bolje integrisani, ređe se žale na nekoga iz svog odeljenja. U grupi najmanje integrisanih, više od polovine ispitanih učenika (a preko 80% onih koji trpe nasilje) izveštava da se prema njima nasilno ponašao učenik iz njihovog odeljenja. Nasuprot tome, među decom koja su najbolje integrisana, broj dece koja se žale na nasilno ponašanje nekoga iz odeljenja smanjuje se za više od 4 puta. Sa integrisanošću deteta smanjuje se i broj onih koji su ugroženi nasilnim ponašanjem učenika iz drugih odeljenja, ali ne tako dramatično: među najmanje integrisanom decom ima njih 39% koje maltretira neko iz drugog odeljenja, dok je među najviše integrisanom decom takvih 23%.

**Grafik 8s:** Učestalost ugroženosti od strane vršnjaka iz istog i drugih odeljenja, s obzirom na stepen integrisanosti učenika u odeljenje (%)



#### 4.5.3. Kog su pola deca koja se nasilno ponašaju?

Dečaci su znatno češće ugroženi od drugih dečaka nego od devojčica. Ipak, ne važi pravilo da su nasilnici najčešće istog pola kao i žrtve. Dečake, doista, najčešće maltretiraju drugi dečaci, ali čak svaki peti kaže da su ga maltretirale i devojčice. Devojčice, takođe, najčešće maltretiraju dečaci, ali skoro polovina od broja ispitanih devojčica izloženih nasilju kaže da ih maltretiraju i devojčice (u tome nema uzrasnih razlika, odnos je približno isti i u 5. i u 8. razredu). Podaci su prikazani u Tabeli 18s.

**Tabela 18s:** Procena dečaka i devojčica o polu učenika koji se nasilno ponašaju (%)

		Kog su pola učenici koji su se nasilno ponašali prema tebi?				Ukupno N	
		I dečaci i devojčice	Uvek dečaci	Uvek devojčice	Niko se nije nasilno ponašao		
Pol	Muški	Svi	5,4	38,2	2,5	53,8	22.511
		Samo ugroženi	11,8	82,7	5,5	–	10.390
	Ženski	Svi	11,6	21,6	6,0	60,8	22.268
		Samo ugroženi	29,5	55,1	15,3	–	8.719
Ukupno	Svi	8,5	29,9	4,3	57,3	44.779	
	Samo ugroženi	19,9	70,1	10,0	–	19.109	

#### 4.5.4. Kog su uzrasta deca koja se nasilno ponašaju?

Da vršnjačko nasilje nije isključivo unutarodjeljski fenomen, pokazuju i odgovori na pitanje o tome kog su uzrasta deca koja se nasilno ponašaju (Tabela 19s). I kod devojčica i kod dečaka imamo slučajeve da ih, pored kalendarskih vršnjaka, napadaju stariji ili čak i mlađi učenici od njih. Kod devojčica, polovina od onih koje trpe nasilje ugrožena je od nekog ko je istog uzrasta; najređi slučaj je da je onaj ko ih ugrožava samo starijeg uzrasta. Kod dečaka je znatno češći slučaj da ih ugrožavaju samo starija deca. Najređe se dešava da ih ugrožava neko mlađi od njih.

Tabela 19s: Procena dečaka i devojčica o uzrastu učenika koji se nasilno ponašaju (%)

		Kog su uzrasta učenici/ce koji su se nasilno ponašali prema tebi?				Nisam bio izložen nasilju	N	
		Raznih uzrasta	Mog uzrasta	Stariji od mene	Mlađi od mene			
Pol	Muški	Svi	12,3	16,3	18,1	4,3	49,0	22.398
		Samo ugroženi	24,1	31,9	35,6	8,4	–	11.414
	Ženski	Svi	9,6	21,8	7,0	4,6	57,0	22.226
		Samo ugroženi	22,2	50,8	16,4	10,7	–	9.566
Ukupno	Svi	10,9	19,0	12,6	4,4	53,0	44.624	
	Samo ugroženi	23,3	40,5	26,8	9,4	–	20.980	

#### 4.5.5. Koliko se dece ponašalo nasilno prema pojedincu koji izveštava?

Najređi slučaj je da je učenik napadnut od veće grupe učenika. Kod svega 5% dece (ili kod 13% ugrožene dece) može se govoriti o toj vrsti ugroženosti. Najčešće se radi o tome, i kod dečaka i kod devojčica, da su oni bili ugroženi od strane jednog učenika ili male grupice od dvoje-troje učenika koji se nasilno ponašaju. Podaci su prikazani u Tabeli 20ms.

Tabela 20ms: Procena dečaka i devojčica o broju učenika koji su se prema njima nasilno ponašali tokom poslednja tri meseca (%)

		Koliko se ukupno učenika, u poslednja tri meseca, prema tebi ponašalo nasilno?				N	
		Uvek samo jedan	2–3 učenika	Veći broj učenika	Niko se nije nasilno ponašao		
Pol	Muški	Svi	17,4	18,2	5,4	59,0	40.599
		Samo ugroženi	42,4	44,4	13,2	–	16.647
	Ženski	Svi	15,1	16,0	4,5	64,5	39.303
		Samo ugroženi	42,4	45,1	12,5	–	13.971
Ukupno	Svi	16,2	17,1	4,9	61,7	79.902	
	Samo ugroženi	42,4	44,7	12,9	–	30.618	

Manje integrisani učenici ugroženi su od većeg broja vršnjaka nego učenici koji su bolje integrisani (Tabela 21ms). Dok je među integrisanom decom daleko češći slučaj da ih ugrožava samo jedan nasilan učenik nego više

njih, slabo integrisana deca su češće (najmanje integrisana čak tri puta češće) ugrožena od većeg broja nasilnih učenika (ređi je slučaj da ih ugrožava samo jedan učenik).

**Tabela 21ms:** Procena učenika različitog stepena integrisanosti u odeljenje o broju učenika koji se prema njima nasilno ponašaju (%)

	Koliko se učenika nasilno ponašalo prema tebi?			N	
	Uvek samo jedan	2–3 učenika	Veći broj učenika		
	0	16,8	38,0	45,3	137
	1	26,0	45,4	28,6	350
	2	24,1	50,3	25,6	1.170
Integrisanost	3	30,7	50,5	18,8	2.833
	4	37,1	49,7	13,2	4.392
	5	41,6	46,2	12,2	5.820
	6	43,9	42,3	13,8	2.640
Ukupno		37,4	47,4	15,3	17.342

Prikazana analiza nasilnih interakcija učenika, s obzirom na uzrast, pol, broj i odeljensku i školsku afilijaciju, pokazuje da postoje velike razlike u načinu na koji su deca iz jedne škole ugrožena od vršnjaka. Ako ukrstimo odgovore na pitanja iz koje škole, kog odeljenja, kog uzrasta su bila deca koja se nasilno ponašaju i koliko ih je bilo – najčešća kategorija odgovora je da su to 2–3 učenika iz istog odeljenja (11%) i jedan učenik iz istog odeljenja (7%). Ali, kao što smo videli, dosta su česti slučajevi da se deca žale na učenike iz drugih odeljenja i iz drugih škola, što je posebno značajno kada se uzme u obzir da je tokom boravka u školi interakcija sa decom iz drugih razreda i škola znatno ređa u poređenju sa interakcijom sa decom iz istog odeljenja.

Još jedan podatak koji baca više svetla na prirodu nasilne interakcije u školama jesu i odgovori učenika na otvoreno pitanje o tome šta ih je najviše povredilo. Među učenicima nižih razreda, čak 21% odgovora onih koji su naveli da su doživeli neko nasilje sadrži u sebi reči „drug“, „drugarica“, „drugovi“ i slično, a kod starijih učenika takvih odgovora je 15%. Evo nekoliko takvih odgovora:

„Kada sam se posvađala sa dve drugarice, govornice smo jako ružne stvari jedna drugoj.”

„Drug me namerno pogodio ledenicom u nos.” „Drug me udario, ne želim da pričam o tome.” „Drug me tera da mu donosim po 150 dinara, da me ne kaže nastavnici da sam šutirao kantu za đubre u dvorištu.” „Kada su mi

neki drugari rekli da sam se zaljubila u jednog druga.” „Kad mi je drug rekao da živim u kontejneru.” „Drugarica me vukla za kosu i trljala mi prljav sunder po licu.” „Drugarica me osramotila pred celim razredom.”

U opisima ovih interakcija, druga strana ostaje drug ili drugarica, bez obzira na povređujući postupak. Naravno, jednim delom se svakako radi o tome da deca imaju oskudan rečnik i da ne mogu odmah da nađu adekvatan termin za onog ko ih ugrožava, ali, imajući i to u vidu, smatramo da ovakvi odgovori sugerišu i da se dobar deo nasilne interakcije, pogotovo one jednokratne, odvija unutar bliskih odnosa i rezultat je trenutnog konflikta i snažnih emocija ili neuidevnosti, pa se ne može podvesti pod opis siledžijstva kao ponovljenog maltretiranja slabijeg od strane jačeg.

#### 4.5.6. Na kojim mestima se dešava nasilje?

Učenike smo pitali i o tome na kojim mestima u školi su bili izloženi nasilju vršnjaka. Njihovi odgovori su dati u Tabeli 22s.

Tabela 22s: Procena učenika o mestu u školi na kojima se dešava nasilje (%)

Mesto	%
Na hodniku ili stepeništu	17,8
Na putu do škole i iz škole	17,1
U učionici – nastavnik odsutan	16,5
U školskom dvorištu za vreme odmora	15,6
U dvorištu pre i posle škole	12,8
U sportskoj sali ili svlačionici	12,4
U učionici – nastavnik prisutan	8,0
U WC-u	7,2

Nasilje se izgleda najčešće dešava na onim mestima gde su deca u većim grupama, izmešana po odeljenjima i razredima i gde je nadzor odraslih slab: u školskom dvorištu za vreme odmora, u prostorijama škole (hodnici, učionica, sportska sala, svlačionica...). Sve ove lokacije su podjednako rizične. Zanimljiv je podatak da se podjednako često nasilje dešava na putu do škole i iz nje, ili u školskom dvorištu pre i posle časova. Neko bi mogao primetiti da se tu i ne radi o nasilju u školi, između ostalog i zato što škole ne mogu da nadziru šta deca rade kada im se završi nastava i kada su izvan školske zgrade. Međutim, i ovakva ponašanja treba ubrojati u nasilje u školi jer se u njima, po pravilu, nastavlja interakcija sa već uspostavljenim školskim ulogama – nasilnika i žrtve – jer škola ima svoj deo odgovornosti u predupređivanju ovih slučajeva nasilja.

## 5. Uloge u nasilnoj interakciji

Nasilna interakcija se može posmatrati kao manje ili više složena transakcija između onih koji su izloženi nasilnom ponašanju (uloga „žrtve”) i onih koji se nasilno ponašaju (uloga „nasilnika”). U ovom odeljku koristićemo termine „žrtva” i „nasilnik” jer govorimo o ulogama koju dete može imati u nasilnoj interakciji. U činu nasilja nasilnik ispolji agresiju prema žrtvi, ali već u sledećem koraku ove transakcije uloge mogu biti izmenjene i žrtva može da uzvрати agresijom prema malopredšnjem nasilniku.

Dok su u svakom pojedinačnom „činu” nasilne interakcije nasilnik i žrtva dve komplementarne uloge, isti učenik uopšte ne mora biti u ulozi žrtve (niti nasilnika) tokom cele interakcije, pogotovo u drugim interakcijama, sa drugim učenicima. Pošto učenike pitamo o tome da li su nekada bili u situaciji žrtve i nekada u situaciji nasilnika, može se desiti da na trenutak zaboravimo da ne pitamo o jednoj istoj interakciji, pa da pogrešno pretpostavimo da se uloge žrtve i nasilnika, dobijene na ovaj način, međusobno komplementarne i da učenike grupišemo u dva tabora: one koji su nasilni i one koji su žrtve nasilja prve grupe. Ali ponavljamo još jednom, svrstavanje u žrtve i u nasilnike izvodi se pomoću nezavisnih kriterijuma, tako da pripadanje ovim kategorijama uopšte ne mora da se međusobno isključuje. Uverenje o dve odvojene kategorije verovatno je i rezultat uverenja koje bi tek trebalo proveriti – da su sklonost nasilju i sklonost viktimizaciji dve dispozicije koje su negativno povezane, mada se logički ne isključuju.

Kako su nasilništvo i viktimizacija bili povezani u našem istraživanju? Korelacija između intenziteta nasilništva i intenziteta viktimizacije iznosila je  $r = 0,33$  (kod dečaka  $r = 0,32$  i kod devojčica  $r = 0,35$ ).

Korelacija iste veličine postojala je i između globalne samoprocene nasilništva i globalne procene viktimizacije ( $r = 0,33$  na celom uzorku, kod dečaka  $r = 0,33$  i kod devojčica  $r = 0,34$ ). Ako je neko izjavio da nijednom nije doživeo nasilje, verovatnoća da izjavi da je bio nasilan je 1 : 3. Ako je, međutim, izjavio da mu se često dešavalo da bude žrtva nasilja, verovatnoća da će reći da je i sam bio nasilan iznosi 1 : 4. Sve u svemu, podaci iz našeg istraživanja pokazuju da su viktimizacija i nasilništvo u *pozitivnoj* vezi. To znači da činjenica da je neko žrtva nasilja neće isključivati niti smanjivati verovatnoću da je isti učenik i nasilnik, već će je faktički *povećavati*.

## 5.1. Učestalost različitih uloga u nasilnoj interakciji

Ukrštanjem viktimizacije i nasilnosti (pri čemu je kriterijum bio ponovljena izloženost nasilju i ponovljeno vršenje nasilja istog ili različitih oblika) mogu se dobiti četiri uloge u nasilnoj komunikaciji (Tabela 23ms).

Tabela 23ms: Broj i procenat učenika u različitim ulogama u nasilnoj interakciji

Uloga	%	N
Neuključen	48,7	53.208
Samo žrtva	30,4	33.205
Samo nasilnik	7,1	7.713
Žrtva/nasilnik	13,8	15.025
Ukupno	100	109.151

Prema gornjoj tabeli, polovina ispitanih učenika uključena je u nasilnu interakciju a polovina ne. Među uključenim u nasilnu interakciju najviše je onih koji su samo žrtve (onih koji su samo žrtve ima četiri puta više od onih koji su samo nasilni). To, između ostalog, govori o tome da tipična situacija u nasilnoj interakciji koja se odvija u školi nije ona u kojoj postoji žrtva koju maltretira veliki broj dece, već ona u kojoj postoji nasilnik koji maltretira veći broj žrtava.

Takođe, pokazuje se da među decom uključenom u nasilnu interakciju, uz decu koja su samo žrtve i decu koja su samo nasilna, postoje i deca koja su i nasilnici i žrtve. Povezanost uloga u nasilnoj interakciji s polom i uzrastom učenika prikazana je u Tabeli 24ms.

**Tabela 24ms:** Učestalost različitih uloga u nasilnoj interakciji, prema polu i uzrastu (%)

Pol		Kategorija				N	
		Neuklju- čen	Samo žrtva	Samo nasilnik	Žrtva/ Nasilnik		
Muški	Uzrast	Mlađi 3–4	46,6	33,3	3,8	16,2	18.260
		Srednji 5–6	45,0	29,8	8,3	16,9	18.937
		Stariji 7–8	44,3	19,5	17,9	18,2	18.547
	Ukupno	45,3	27,5	10,0	17,1	55.744	
Ženski	Uzrast	Mlađi 3–4	53,7	36,2	1,7	8,5	17.155
		Srednji 5–6	52,8	34,8	3,2	9,2	17.903
		Stariji 7–8	50,9	29,5	6,9	12,7	17.972
	Ukupno	52,4	33,5	3,9	10,2	53.030	
Ukupno	Uzrast	Mlađi 3–4	50,1	34,7	2,8	12,5	35.415
		Srednji 5–6	48,8	32,3	5,8	13,2	36.840
		Stariji 7–8	47,6	24,4	12,5	15,5	36.519
	Ukupno	48,8	30,4	7,1	13,7	108.774	

Među devojkicama je nešto više onih neuključenih u nasilje nego među dečacima, ali ta razlika nije velika (52% devojčica i 45% dečaka). Kao što smo ranije videli, među dečacima i devojkicama je približno isti broj žrtava, ali je nasilnika značajno više među dečacima. Zato je u kategoriji *samo nasilnik* skoro tri puta više dečaka nego devojčica, a u kategoriji *žrtva/nasilnik* skoro duplo više.

Sa uzrastom dolazi do neznatnog smanjivanja broja učenika uključenih u nasilnu interakciju i to kod oba pola – svega za 2–3%, ali dolazi do značajne preraspodele uloga unutar te grupe. Kod oba pola smanjuje se broj onih koji su samo žrtve a povećava broj onih koji su samo nasilnici ili žrtve/nasilnici. Dolazi do izvesnog porasta žrtvi/nasilnika – vrlo malo kod dečaka (2%) i nešto više kod devojčica (4%). Najupadljivija razlika među uzrastima jeste smanjivanje broja onih koji su samo žrtve i povećanje broja onih koji su samo nasilnici, naročito kod dečaka.

Kada je bilo reči o obe komponente uključenosti u nasilnu interakciju – i viktimizaciji i nasilništvu – pokazalo se da značajnu ulogu igraju učenikova integrisanost u kolektiv i učenikov odnos prema školi. Sledeće tabele, u kojima je prikazano kako su ove varijable povezane s kategorijama uključenosti u nasilnu interakciju, omogućavaju da se ponovo razmotre te značajne veze.

Stepen integrisanosti u odeljenje (izračunavan je samo za stariju decu) značajno menja rizik uključenosti u nasilnu interakciju (Tabela 25s). Deca koja na ovom indeksu imaju 0 bodova (slabo se slažu u odeljenju i nemaju ni-



jednog dobrog druga u odeljenju) u poređenju s decom koja imaju 6 bodova (odlično se slažu u odeljenju i imaju više dobrih drugova/drugarica) nalaze se u više nego tri puta većem riziku da budu uključeni u nasilnu interakciju. Za ovu decu, u poređenju s najviše integrisanom decom, verovatnoća da budu žrtve dva i po puta je veća, a verovatnoća da budu nasilna veća je 1,8 puta. U kategoriji najmanje integrisane dece 5 od 6 učenika uključeno je u nasilnu interakciju a 4/5 ukupnog broja te uključene dece žrtve su nasilja. Među njima je, u poređenju s drugim kategorijama, najviše učenika koji su i nasilnici i žrtve. U grupi najviše integrisane dece većina je izvan nasilne interakcije.

Tabela 25s: Stepen integrisanosti u odeljenje s obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji (%)

	Kategorija				N
	Neuključen	Samo žrtva	Samo nasilnik	Žrtva/ Nasilnik	
0	16,9	49,2	5,3	28,6	378
1	18,8	50,6	5,1	25,5	1.005
2	25,8	44,0	6,7	23,5	3.378
<b>Integrisanost</b> 3	<b>34,4</b>	<b>36,8</b>	<b>8,0</b>	<b>20,7</b>	<b>9.379</b>
4	43,7	30,5	9,6	16,2	16.865
5	53,1	25,2	9,5	12,1	26.835
6	60,6	20,5	9,7	9,3	14.904
<b>Ukupno</b>	<b>48,1</b>	<b>28,3</b>	<b>9,2</b>	<b>14,4</b>	<b>72.744</b>

Učeničkov negativan odnos prema školi (i on je računat samo za stariju decu) takođe je povećavao rizik da dete bude uključeno u nasilnu interakciju (Tabela 26s). Za razliku od učenika koji vole da idu u školu, među onima koji ne vole da idu u školu više od polovine njih uključeno je u nasilnu interakciju. Učenici koji ne vole školu a uključeni su u nasilnu interakciju u velikom broju se nasilno ponašaju, a ako je neki učenik koji voli školu uključen u nasilnu interakciju, najveća je verovatnoća da je on samo žrtva. Negativan odnos prema školi ne mora, naravno, biti samo *uzrok* uključivosti u nasilnu interakciju. Kao i uvek kada raspoložemo samo podacima o povezanosti, moguće je da je bar nekada odnos prema školi posledica uključenosti u nasilnu interakciju, ili da su i odnos prema školi i nasilna interakcija pod uticajem nekog trećeg faktora (npr., odnosa nastavnika prema detetu, ili porodične situacije).

Tabela 26s: Odnos prema školi s obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji (%)

		Kategorija				Ukupno
		Neuključen	Samo žrtva	Samo nasilnik	Žrtva/ Nasilnik	
Koliko voliš da ideš u školu?	Nimalo ne volim	33,4	21,3	20,3	25,0	100
	Uglavnom ne volim	42,3	24,8	13,6	19,3	100
	Uglavnom volim	50,9	29,6	7,2	12,2	100
	Veoma volim	55,2	33,4	3,0	8,4	100
Ukupno		48,2	28,3	9,1	14,4	100

## 5.2. Ugroženost učenika po pojedinim fazama istraživanja

Uključenost učenika u nasilnu interakciju, kao i uloge koje uključeni učenici imaju, predstavljaju možda najpotpuniji podatak po kojem je moguće porediti stanje u školama u različitim fazama istraživanja. U Tabeli 27ms prikazali smo, po fazama, procenete učenika uključenih u nasilnu interakciju.

Tabela 27ms: Učestalost različitih uloga u nasilnoj interakciji, po pojedinim fazama istraživanja (%)

Faza ispitivanja	Neuključen	Samo žrtva	Samo nasilnik	Žrtva/ Nasilnik	N
2006	49,2	31,1	6,6	13,1	26.142
2007	45,2	31,6	7,4	15,8	10.046
2007/8	47,8	31,8	6,7	13,7	22.080
2008	50,0	29,9	7,1	13,0	6.700
2009	44,8	28,8	9,6	16,8	13.609
2010	49,0	29,3	7,8	13,9	11.453
2010/11	50,6	29,9	6,4	13,1	4.479
2011	53,0	29,7	5,9	11,4	3.241
2011/12	59,8	26,9	4,7	8,5	2.851
2012	50,7	28,7	5,9	14,7	1.213
2013	52,9	29,7	5,5	11,9	7.337
Ukupno	48,7	30,4	7,1	13,8	109.151

Prema podacima koje smo izložili, nema razlika u ugroženosti učenika iz različitih faza istraživanja. Povremena osciliranja u vrednostima samo su neznatna odstupanja od opšteg i relativno stabilnog nivoa ugroženosti

učenika. Nismo detektovali ni prepoznatljiv trend porasta ili smanjenja nasilja. U jednoj fazi ispitivanja (2011/12) procenat uključenih je nešto niži nego u ostalim fazama, ali mali broj učenika koje smo ispitali u ovoj fazi i podaci o ugroženosti učenika iz kasnijih faza ukazuju na to da je pre u pitanju privremena oscilacija nego naznaka značajne promene u trendu. Dakle, možemo verovati da je raspored škola po pojedinim fazama istraživanja ostao slučajan, tj. da nema prepoznatljivog trenda u prijavljivanju za pojedine faze.

## 6. Učešće u tučama

Učešće u tučama nismo ubrajali u specifične samoprocene na osnovu kojih smo računali bilo viktimizaciju bilo nasilništvo. Pretpostavljamo da su bar neki učenici, u zavisnosti od toga da li su u tuči bili jači ili slabiji, učešće u tučama uzimali u obzir kada su odgovarali da li su doživeli ili vršili fizičko nasilje.

Pitanje o učešću u tučama postavljano je tek od 6. faze istraživanja, i mlađim i starijim učenicima. Podaci ukazuju na to da je učešće u tučama bilo relativno često. Približno četvrtina ispitanih učenika (24,2%) potuklo se, od toga njih 19,5% jednom ili dvaput, njih 3,4% više puta, a njih 1,3% kaže da im se to često dešavalo.

Kada smo na osnovu učestalosti viktimizacije i nasilništva određivali uključenost učenika u nasilnu interakciju i učeničke uloge u toj interakciji, učešće u tučama nije uzimano u obzir. Da jeste, procenat učenika uključenih u nasilnu interakciju povećao bi se za 1% – toliko je onih koji su se više puta potukli a da nisu više puta bili uključeni, kao nasilnici ili kao žrtve, u neki drugi konkretan oblik nasilne interakcije.

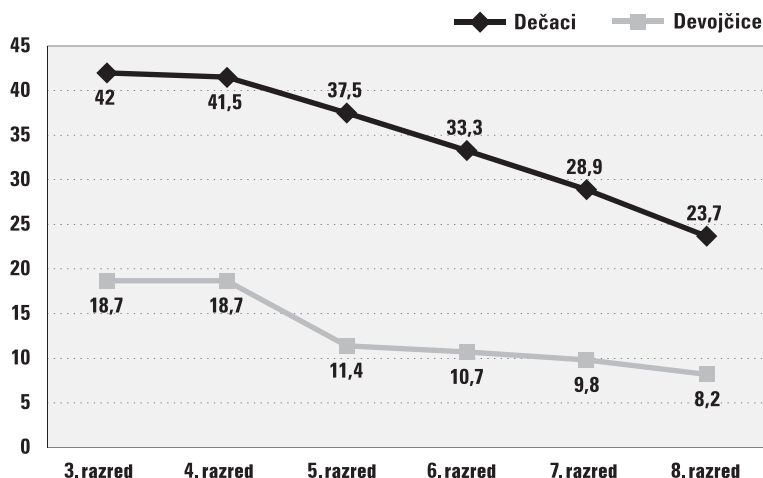
Dečaci su znatno češće uključeni u tuče nego devojčice (34,4% prema 12,9%) i na svim uzrastima je otprilike tri puta više dečaka koji su se potukli nego devojčica. Bez obzira na znatno ređu zastupljenost, to da se devojčica potuče nije retkost, pogotovo u nižim razredima.

I kod dečaka i kod devojčica učešće u tučama se smanjuje tokom uzrasta. Najizraženije je u nižim razredima a onda postepeno postaje ređe – u završnom razredu je dva puta ređe nego u najmlađim uzrastima (Grafik 9ms).

Tučama su više skloni učenici sa slabijim školskim uspehom. Među učenicima s nedovoljnim uspehom bilo je 38% onih koji su se potukli, dok je među odličnim učenicima bilo 14% (kod dečaka je ovaj odnos 36% prema

24%, a kod devojčica 16% prema 6%). Učešće u tučama je bilo povezano s negativnim odnosom prema školi ( $r = -0,12$ ) i sa slabijom integrisanošću u odeljenje ( $r = -0,10$ ).

**Grafik 9ms:** Učestalost učešća u tučama tokom protekla tri meseca, s obzirom na pol i razred (%)



Tuče nisu istovetne sa onim što smo označili kao fizičko nasilje. Korelacija između učešća u tučama i udaranja je  $V = 0,20$  a sa trpljenjem fizičkog nasilja  $V = 0,18$ . Među onima koji nisu nijednom nekoga udarili niti bili udareni, njih 15% se potuklo, a među onima koji su bar jednom bili udareni ili nekog udarili, njih 29% se nijednom nije potuklo.

Iz Tabele 28 se vidi da su tučama naročito skloni učenici koji spadaju u žrtve/nasilnike.

**Tabela 28s:** Učestalost učešća u tučama s obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji (%)

	Nijednom	1–2 puta	3 i više puta	Često se dešavalo	N
Neuključen	87,4	11,2	1,0	0,4	20.965
Samo žrtva	72,7	22,9	3,3	1,1	12.234
Samo nasilnik	62,8	29,3	5,8	2,1	3.153
Žrtva/Nasilnik	47,6	36,7	10,9	4,8	5.775
Ukupno	75,9	19,4	3,4	1,3	42.131

## 7. Reakcije na ugroženost nasiljem

Teško je očekivati da se ugroženi učenik, pogotovo učenik koji je već više puta bio meta napada, sam zaštiti od napada. Često (mada ne i nužno) između deteta koje je ugroženo nasiljem i deteta koje se nasilno ponaša postoji disbalans i fizičke i socijalne moći. Ponekad je scenario za napade takav da grupa napada pojedinca. Usamljeni, slabašni, socijalno marginalizovani učenici su često, baš zbog svoje izolovanosti, laka meta. Ali kako naše analize na drugim mestima pokazuju, meta mogu postati i druge kategorije učenika, čak i oni koji su i sami nasilni prema drugima. Bez obzira na to kakav je profil mete i kakav je scenario nasilne epizode, ključno za prekid nasilja u svim slučajevima jeste reagovanje na njega.

U tekstu koji sledi prikazali smo podatke o reagovanju učenika na nasilne napade na njih lično i o reagovanju onda kada su svedoci fizičkog napada na nekog drugog učenika. Takođe, prikazano je kome se učenici obraćaju za pomoć kada su ugroženi nasiljem, koliko se odrasli kojima se obraćaju, posebno nastavnici, odazivaju pozivima u pomoć i koliko su njihove intervencije delotvorne. Od načina na koji sredina reaguje na nasilje u velikoj meri zavisi spremnost dece da se nasilno ponašaju, ali i spremnost vršnjačke zajednice da zaštite žrtvu. Prikazani su i podaci o spremnosti vršnjaka da pomognu. Svi ti podaci odnose se samo na starije učenike.

U posebnom odeljku prikazane su odložene reakcije dece na nasilje. To su reakcije deteta nakon iskustva s nasiljem, reakcije koje menjaju njegovu svakodnevicu, često i opšte duševno i telesno stanje. Po našem mišljenju, te reakcije su pokazatelj u kojoj meri je dete potreseno i stvarno opterećeno doživljenim nasiljem, ali pokazuju i to da li su odrasli i vršnjaci uspeli da zaštite i podrže ugroženog vršnjaka i, generalno, da detraumatizuju nasil-

na iskustva. Drugim rečima, da li su uspeli da izgrade neku vrstu „zaštitnog štita” oko ugroženog deteta.

## 7.1. Postupci koje učenici preduzimaju kada su ugroženi nasiljem

Učenicima je prikazano više različitih načina na koje neko njihovih godina može reagovati kada je izložen nasilnom ponašanju vršnjaka, a zatim su pitani o načinima na koje oni u takvim situacijama reaguju. Kontekst nije bio ograničen na poslednja tri meseca, tako da su na pitanja mogli da odgovore i oni koji u poslednja tri meseca nisu doživeli neki oblik nasilja. Onima koji su smatrali da ne mogu da odgovore na to pitanje jer nikada nisu bili izloženi nasilju, rečeno je da svuda zaokruže alternativu „ne važi za mene”. Njih 18% je tako postupilo (podsećamo da je, kada je na početku upitnika postavljeno pitanje da li su doživeli nasilje tokom školovanja, 54% učenika odgovorilo da ga nijednom nije doživelo). Ipak, lista od 9 ponuđenih reakcija svakako nije bila iscrpna. Moguće je da je jedan mali procenat učenika odbacio sve ponuđene alternative, ne zato što nisu doživeli takvo nasilje, već zato što u takvoj situaciji nisu reagovali ni na jedan od ponuđenih načina.

Reakcije učenika koji su bili ugroženi nasiljem (dakle, bez onih koji ni u jednoj od alternativa nisu pronašli svoj način reagovanja) prikazane su u Tabeli 29s.

Tabela 29s: Učestalost reakcija učenika na nasilje, prema polu i uzrastu (%)

	Svi	Pol		Razred	
		M	Ž	5–6	7–8
Izbegava nasilnika	81,3	78,6	84,5	83,3	79,3
Vraća istom merom	45,2	51,7	37,7	39,7	50,8
Odvraća nasilnika razgovorom i šalama	39,6	39,7	39,5	40,7	38,5
Traži zaštitu odraslih	35,4	31,1	40,2	42,0	28,6
Vraća istom merom uz pomoć drugih	24,1	29,0	29,4	26,6	31,9
Traži zaštitu vršnjaka, ne uzvraća	24,4	23,6	25,4	26,6	22,1
Izdržava poniženje	23,6	27,6	18,9	24,7	22,5
Krije od drugih	21,6	22,9	19,9	25,0	18,1
Čini usluge nasilniku	7,5	8,7	6,2	9,2	5,8
N	58.956	31.385	27.334	29.644	29.312

I kod dečaka i kod devojčica najčešći oblik reagovanja na ličnu ugroženost jeste izbegavanje učenika koji se nasilno ponaša – četiri petine ispitanih učenika bar nekada reaguje na taj način. Druga reakcija po učestalosti je uzvratanje. Skoro polovina ispitanih učenika bar nekad uzvrata istom merom, a polovina nikada. Veoma mali procenat se, bar nekad, potčinjava nasilnom učeniku. Značajan procenat dece u takvim situacijama nastoji da odvraća i odobrovolji nasilnog učenika razgovorom i šalama. Pretpostavljamo da se tu, pre svega, radi o situacijama gde se nasilni učenik prepoznaje kao neko ko je besan, iznerviran ili povređen i koji, stručno rečeno, reaguje reaktivnom agresijom.

Dečaci češće sami uzvrataju, devojčice češće traže zaštitu odraslih. Sa uzrastom se povećava broj onih koji uzvrataju, sami ili uz pomoć drugih, a smanjuje broj onih koji traže zaštitu odraslih ili kriju ugroženost.

Pošto su učenici mogli da navode više načina reagovanja, preciznija slika o ueničkim reagovanjima na nasilje može se dobiti analizom sklopa odgovora na alternative u okviru ovog pitanja.

Učenici su zaista pokazali sklonost da zaokružuju više načina reagovanja, u proseku po tri, što bi značilo da način reagovanja zavisi od situacije. Tek svaki šesti učenik (16%) zaokružio je samo jednu reakciju.

Neki od različitih oblika traženja pomoći od drugih (traženje zaštite odraslih, traženje zaštite vršnjaka, uzvratanje uz pomoć drugih) imalo je u svom repertoaru 59,7% učenika (3% učenika je kao svoju reakciju navelo jedino traženje neke vrste pomoći drugih). Oslanjanje na druge je bilo češće kod devojčica nego kod dečaka (64,1% prema 55,8%) i kod učenika 5–6. razreda u poređenju sa uenicima 7–8. razreda (62,3% prema 57,1%).

Nesuprotstavljanje nasilniku (učenik ga izbegava, ćutke trpi, krije od drugih ili čini usluge onome ko se prema njemu nasilno ponaša) znatno je češća strategija od traženja pomoći. U svom repertoaru takav način reagovanja ima 88,4% učenika. Svaki osmi učenik (12,5%) u svom repertoaru ima *jedino* pasivne strategije nesuprotstavljanja nasilnim uenicima. Broj dece koja isključivo tako reaguju minimalno je veći među devojčicama nego dečacima (13,4% prema 11,6%). Isto tako, mlađi učenici pasivno reaguju nešto češće nego stariji (13,1% prema 11,8%).

### 7.1.1. Reakcije na ugroženost zavisno od uloge u nasilnoj interakciji

Ako se pođe od pretpostavke da način reagovanja na nasilje može imati uticaja na spremnost drugih da napadaju, tako što će različite reakcije u različitoj meri ohrabrivati ili odvraćati potencijalnog nasilnika u nekoj kasnijoj situaciji, onda bi imala smisla analiza kojom bismo proverili postoji li neka vrsta povezanosti između načina reagovanja i uloge koju učenik ima u nasilnoj interakciji. Razlike u reakcijama onih koji su žrtve i onih koji nisu žrtve ukazale bi na to koji su načini reagovanja „odvrtajući” a koji ohrabruju na-



silnika da napadne ponovno. Slično tome, specifičnosti reagovanja učenika koji se nasilno ponašaju mogle bi da daju bar deo objašnjenja zašto se oni ponašaju nasilno jer nasilje se često javlja kao rezultat opažene provokacije od strane drugog.

Da bismo sve to ispitali, uzeli smo za poređenje dve ekstremne grupe učenika – one koji nijednom nisu označili da su u poslednja tri meseca doživeli neki oblik nasilja (ali su – čim su odgovarali na ovo pitanje – nasilje doživeli ranije tokom školovanja) i veoma ugroženu grupu (učenici koji su u poslednja tri meseca 4–9 oblika nasilja doživeli više puta). U analizu su uključeni samo učenici koji su zaokružili bar jednu od ponuđenih reakcija.

Za poređenje smo izdvojili i dve ekstremne grupe, s obzirom na vršenje nasilja: one koji nijednom nisu bili nasilni i one koji su ispoljili 3–7 oblika ponovljenog nasilja.

Podaci su prikazani u Tabeli 30s.

**Tabela 30s:** Učestalost različitih reagovanja učenika na ličnu ugroženost unutar dve ekstremne grupe (%)

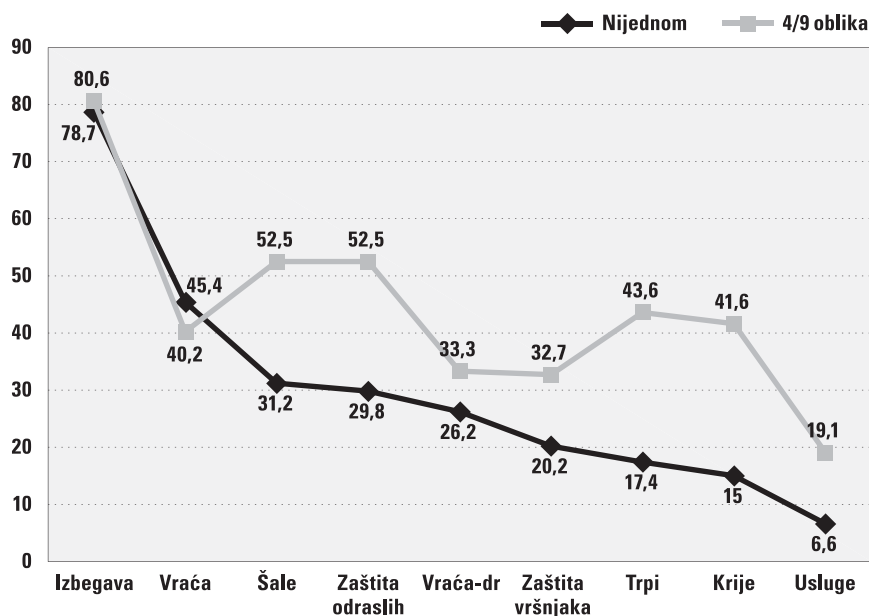
	Svi	Viktimizirani		Nasilni	
		Nijednom	4–9 oblika	Nijednom	3–7 oblika
Izbegava nasilnika	81,3	78,7	80,6	84,5	49,1
Vraća istom merom	45,2	45,4	40,2	36,6	73,2
Odvraća nasilnika razgovorom i šalama	39,6	31,2	52,2	37,7	30,4
Traži zaštitu odraslih	35,4	29,8	52,5	39,0	22,0
Vraća istom merom uz pomoć drugih	24,1	26,2	33,3	23,3	54,3
Traži zaštitu vršnjaka, ne uzvraća	24,4	20,2	32,7	24,0	22,2
Izdržava poniženje	23,6	17,4	43,6	21,1	31,6
Krije od drugih	21,6	15,0	41,6	21,9	17,5
Čini usluge nasilniku	7,5	6,6	19,1	7,9	10,9
N	74.007	17.402	1.203	29.780	1.203

Prikazaćemo ove podatke i grafički.

Učenici koji su izražene žrtve nasilja sve ponuđene oblike reagovanja biraju češće nego neugroženi učenici. Ovaj nalaz bismo verovatno mogli pripisati tome što su ugroženi učenici generalno zaokruživali više alternativa (prosek 2,2 prema 3,8, prosek za sve je 2,5), što je i očekivano jer su ti učenici znatno češće bili u situacijama izloženosti nasilju. Što se učestalosti pojedinih reakcija tiče, samo u dve reakcije su ove dve grupe slične: u izbe-

gavanju nasilnika – što je u obe grupe najčešća reakcija – i u vraćanju istom merom. Mada vraćanje istom merom procentualno nije mnogo češće kod učenika koji nisu doživeli nasilje, treba uočiti da je to, za ovu grupu učenika, po učestalosti druga reakcija, dok je za viktimizirane učenike tek na šestom mestu. Najveće razlike između dve grupe su u učestalosti pokušaja da se šalama odvrati nasilnik (kod ugroženih je 31,3% više takvih reakcija), u prikriivanju ugroženosti i spremnosti da se istrpi poniženje (oko 26% više reakcija kod ugroženih) i u spremnosti da se traži pomoć odraslih (23% više reakcija). Žrtve češće traže neku pomoć od drugih (73,2% prema 52,3%) i među njima ima manje onih koji reaguju samo pasivno (7% prema 17,5%).

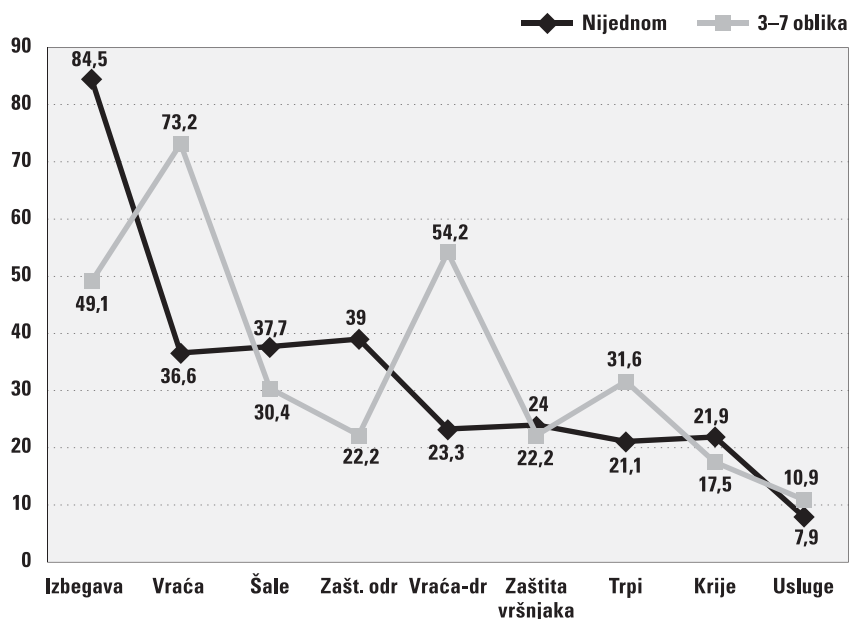
**Grafik 10s:** Učestalost različitih reakcija na ličnu ugroženost nasiljem, s obzirom na stepen viktimizacije učenika (%)



Vidimo da su ugroženi učenici, u stvari, prilično aktivni u pokušajima da se spasu od nasilja. Ali vidimo i to da je uloga odraslih u toj borbi prilično mala. U većini tih reakcija učenici se oslanjaju prvenstveno na sopstvene snage.

Da li i između nasilnika i onih koji nisu nasilni postoje razlike u reagovanju na ličnu ugroženost? Nasilni učenici su, generalno, zaokruživali više odgovora od nenasilnika (prosek 3,0 prema 2,1). Razlike u reagovanju prikazane su na Grafiku 11s.

**Grafik 11s:** Učestalost različitih reakcija na ličnu ugroženost nasiljem, s obzirom na stepen nasilnog ponašanja učenika (%)



Prema učestalosti pojedinih reakcija, ove dve grupe slične su po četiri načina reagovanja: u pokušaju da šalama ili uslugama „odobrovolje” nasilnika, u traženju pomoći od vršnjaka (ali bez uzvratnog nasilja) i, što je posebno zanimljivo, u prikrivanju nelagode i bola koje izaziva sopstveno iskustvo sa onim ko se nasilno ponaša. Iz preostalih načina reagovanja kod učenika koji se nasilno ponašaju vidljiv je princip oslanjanja na sopstvene snage: odustajanje od obraćanja odraslima, spremnost da se bez pomoći drugih na nasilje odgovori istom merom (koja je za 40% veća kod nasilnih učenika) i spremnost da se uz pomoć drugih nasilno uzvrati (koja je za 33% veća kod nasilnih učenika). Ali isto tako je kod nasilnih učenika za 14% više onih koji su spremni da „stisnu zube i trpe”. Učenici iz nasilne grupe ne izbegavaju kavge i spremniji su da se konfrontiraju s nasilnikom, za razliku od većine ostalih učenika koji, gde god mogu, izbegavaju nasilnike.

Iz opisanih reakcija vidljivo je da ni „život nasilnika” nije baš lak. Iz toga što učenici iz nasilne grupe ne izbegavaju nasilje, reaguju nasilno i ne traže pomoć od odraslih, jasno je da je ovaj oblik reagovanja za njih prihvatljiv i čak i dominantan komunikacioni model. Ali nazire se i socijalna dinamika koja iza nasilnog ponašanja stoji, a to je održavanje statusa u grupi koja se identifikuje kao opasna i nasilna.

U poređenju s nenasilnom decom, učenici koji se nasilno ponašaju aktivniji su u situacijama ugroženosti. Oni češće traže pomoć drugih (67,9% prema 57,5%) i ređe reaguju samo pasivno (3,7% prema 17,7%).

Faktorskom analizom reakcija na nasilje (varimax rotacija) dobijaju se tri nezavisna faktora koja objašnjavaju 48% varijanse. Prvi faktor predstavlja traženje zaštite i čine ga odgovori: tražim zaštitu od odraslih i tražim zaštitu od vršnjaka. Drugi faktor je nesuprotstavljanje (trpljenje) i čine ga odgovori: izdržavam napad i poniženje, trudim se da sakrijem od drugih da sam napadnut/a, pokušavam da razgovorom i šalama odvratim nasilnika, nastojim da poklonima i uslugama odobrovoljim nasilnika/cu. Treći faktor je uzvratanje i čine ga odgovori: vraćam istom merom uz pomoć vršnjaka, vraćam sam/a i, inverzno, izbegavam nasilne učenike. Korelacije ovih faktorskih skorova s polom i razredom, kao i s viktimizacijom, nasilnošću i brojem odloženih reakcija na nasilje (psihosomatskih simptoma i sl.) date su u Tabeli 31s.

**Tabela 31s:** Korelacija reagovanja na nasilje sa polom, razredom, viktimizacijom i nasilnošću

	<b>Pol</b>	<b>Razred</b>	<b>Žrtva (da – ne)</b>	<b>Nasilnik (da – ne)</b>
<b>Traženje zaštite</b>	0,12	-0,13	0,09	-0,09
<b>Trpljenje</b>	-0,09	-0,08	0,18	0,02
<b>Uzvratanje</b>	-0,10	0,11	0,00	0,23

Traženju zaštite su više sklone devojčice i deca mlađeg uzrasta. Trpljenju su nešto više sklone dečaci i deca mlađeg uzrasta. Uzvratanju su više sklone dečaci i stariji učenici.

Što su deca ugroženija, to češće traže pomoć (bilo odraslih, bilo vršnjaka). S druge strane, što je dete više sklono nasilnom ponašanju, to manje traži pomoć odraslih i vršnjaka. Podsećamo ovde i na ranije iznesen nalaz da nasilna deca u mnogo većoj meri od ostalih traže pomoć vršnjaka da bi uzvratili istom merom. Dakle, ako traže pomoć, to čine da bi uzvratili.

Iako smo potvrdili da postoji značajna veza između ugroženosti i traženja pomoći, još jača veza postoji između ugroženosti i raznih strategija trpljenja ili pacifizovanja nasilnika. Trpljenje je u pozitivnoj korelaciji sa ugroženošću nasiljem, ali nije povezano sa nasilnim ponašanjem.

Nema korelacije između stepena ugroženosti nasiljem i spremnosti da se na nasilje odgovori nasiljem, što znači da neka deca koja su žrtve reaguju tako, a neka ne. Ali konstatovali smo snažnu korelaciju između nasilnog ponašanja i uzvratanja kao reakcije. U odnosu na ostale grupe, nasilna deca su više sklona tome da na nasilje odgovore nasiljem. Iz Grafika 11s vidi se i da je to najčešće birani oblik reagovanja kod učenika koji se nasilno ponašaju. Ipak, podsećamo i na podatke iz istog grafika – da vraćanje istom merom

nije jedini način reagovanja nasilnih učenika. Ima i među njima onih koji izbegavaju nasilnika, pokušavaju da ga pacifikuju, kriju ugroženost i poniženje koje položaj žrtve donosi, pa čak i traže pomoć odraslih (22%).

### 7.1.2. Koliko dece izostaje iz škole da bi izbeglo nasilje?

Reakcija koja ukazuje na ozbiljne emocionalne posledice pretrpljenog nasilja jeste *izostajanje iz škole*. Učenike smo pitali: „Da li si nekada izostao iz škole samo da bi izbegao nasilno ponašanje drugih učenika?” Učenici su birali jednu od opcija na četvorostepenoj skali („nije se desilo nijednom”, „nije se desilo, ali pomišljao sam na to”, „desilo se jednom ili dvaput”, „dešavalo se više puta”).

Tabela 32s: Učestalost izostajanja iz škole zbog ugroženosti nasiljem (%)

	<b>Nije se desilo nijednom</b>	<b>Nije se desilo, ali pomišljao sam na to</b>	<b>Desilo se jednom ili dvaput</b>	<b>Dešavalo se više puta</b>	<b>Ukupno</b>
%	93,3	4,6	1,6	0,5	100
N	25.633	1.271	435	148	27.487

Kao što se vidi iz gornje tabele, izostajanje iz škole je vrlo retka strategija odbrane od nasilja, registrovana je kod svega 2% učenika.

Izbegavanje škole je bilo značajno povezano sa stepenom ugroženosti koju izaziva nasilje ( $r = 0,28$ ).

U svetu odraslih izostajanje iz škole jedan je od krupnih prestupa koji učenik može da napravi. Sankcije za takvo ponašanje su obično ozbiljne za dete. Međutim, podaci koje smo izneli ukazuju na to da u jednom malom broju slučajeva (2% svih izostanaka) izostajanje može biti znak ozbiljne ugroženosti i bespomoćnosti deteta.

## 7.2. Kome se ugroženi učenici obraćaju za pomoć?

Traženje pomoći drugih je najpreporučljivija reakcija u slučaju ugroženosti. Nasilje na taj način postaje vidljivo i drugima, koji mogu da pomognu ili su dužni da pomognu. Uključivanjem drugih menja se i disbalans moći i pomagači koji se pridružuju ugroženom učeniku čine da nasilnik postaje slabija strana.

Značajne su reakcije tri vrste aktera: ugroženog učenika, vršnjaka koji su svedoci napada i odgovornih odraslih. U nastavku ćemo prikazati podatke o oblicima reagovanja u uzorku naših ispitanika.

Pitali smo učenike – kome su se obratili za pomoć kada su bili ugroženi nasiljem i ponudili smo im sedam alternativa (učenik koji nikad nije do-

živeo nasilje trebalo je da svuda zaokruži „ne”). Pošto u instrukciji nije bilo naglašeno na koji vremenski period treba da se ograniče, i učenici koji su izjavili da u protekla tri meseca nisu doživeli nasilje mogli su na ovom pitanju da govore o svojim reakcijama, misleći pritom na nasilje koje su eventualno doživeli ranije. Učenici su mogli da zaokruže više alternativa. Njih 42,6% je svuda zaokružilo „ne”, što je protumačeno kao odgovor da se nisu ni našli u situaciji da od nekoga traže pomoć.

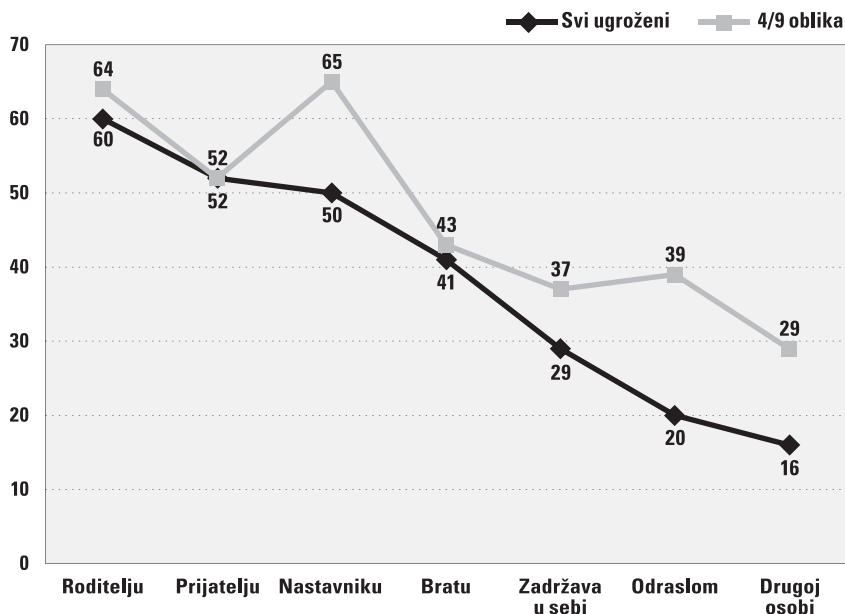
U Tabeli 33s prikazane su reakcije učenika koji su bar negde zaokružili „da”. Da bismo videli postoji li specifičan sklop u izboru reakcija kod učenika koji su ekstremno izloženi nasilju, upoređene su dve kontrastne grupe (ovde, znači, nije korišćen kriterijum 5). Odgovori svih učenika koji su bar nekad bili žrtve (izuzeti su, dakle, samo učenici koji su za sve ponuđene reakcije zaokružili „ne”) upoređeni su sa odgovorima podgrupe učenika unutar te grupe – sa odgovorima najugroženijih učenika, onih koji su na prethodnoj grupi pitanja za preko četiri i više oblika nasilja naveli da su bili ponovljeno ugroženi. Inače, i ovde podaci govore o nepouzdanosti učeničkih odgovora: 6,1% učenika koji su ranije za 4 i više postupaka rekli da su im bili izloženi više puta, na ovom pitanju su svuda odgovarali sa „ne” i tretirani su kao da nisu doživeli nasilje.

Tabela 33s: Učestalost obraćanja za pomoć različitim osobama s obzirom na ugroženost nasiljem (%)

	<b>Rekli nas-tavniku ili raz-rednom</b>	<b>Rekli drugom odras-lom u školi</b>	<b>Rekli roditelju/ staratelju</b>	<b>Rekli bratu, sestri</b>	<b>Rekli pri-jatelji-ma</b>	<b>Rekli drugoj osobi</b>	<b>Zadržava li u sebi</b>
<b>Svi koji su nekad doživeli nasilje N = 41.742</b>	49,8	20,2	59,5	41,3	51,8	16,0	29,3
<b>Najugroženiji (4–9 oblika) N = 1.176</b>	65,0	38,9	64,0	42,9	52,0	28,9	37,3

Grafik 12s jasno pokazuje dve stvari: prvo, najugroženija grupa dece aktivnije traži pomoć nego grupa sve dece koja su ugrožena. Dve trećine njih kaže da su se obraćali i nastavnicima, kao i nekoj drugoj odrasloj osobi u školi. Drugo, najugroženija deca češće zadržavaju u sebi to da ih je neko maltretirao. Oni, inače, podjednako kao i ostali traže pomoć od prijatelja, što ne ukazuje na socijalnu izolovanost dece koja su hronično izložena nasilju.

**Grafik 12s:** Učestalost obraćanja za pomoć različitim osobama, s obzirom na ugroženost nasiljem (%)



Učenici su mogli da zaokruže i više od jednog ponuđenog odgovora. Zavisno od konfiguracije zaokruženih odgovora, odgovore svih učenika kategorisali smo u tri grupe: (1) oni koji se nikom nisu obratili za pomoć, već su sve zadržali u sebi, (2) oni koji su se obratili nekome (roditeljima, prijateljima, bratu ili sestri i slično), ali nikome iz škole i (3) oni koji su se obratili i nekome iz škole (ili samo nekome iz škole).

Prema ovako organizovanim podacima vidljivo je da se polovina ispitanih učenika (53,9%) obratila nekome iz škole (grupa 3), a relativno mali broj, svaki deseti učenik (8,9%), nikome se nije obratio za pomoć (grupa 1). Nekome, ali nikome iz škole (grupa 2), obratilo se 37,2% učenika.

Obraćanje nekome iz škole češće je kod mladih učenika (u 5. razredu 60,6%, dok je u 8. razredu 44,5%). O doživljenom nasilju češće ćute dečaci nego devojčice (zadržava u sebi 11,1% dečaka i 6,1% devojčica).

Poredili smo i to kome se obraćaju za pomoć učenici koji su u različitom stepenu izloženi nasilju (Tabela 34s). Stepenu izloženosti nasilju ovde je meren preko broja oblika vršnjačkog nasilja koje je učenik bar jednom doživeo. Učenici koji su češće bili izloženi nasilju češće se i obraćaju nekome za pomoć. Pogotovo se češće obraćaju nekome iz škole.

Ako posebno izdvojimo odgovore onih koji su izjavili da su skoro svakodnevno žrtve nasilja, videćemo da se oni ne ponašaju drugačije od ostalih. Njih 6% zadržava u sebi, njih 42% se obraća nekome, ali nikome iz škole, a njih 52,2% se obraća (i) nekome iz škole.

**Tabela 34s:** Učestalost obraćanja za pomoć nekome iz ili izvan škole, s obzirom na stepen izloženosti nasilju (%)

Obraćanje za pomoć	Žrtve vršnjačkog nasilja				Ukupno
	Nijednom	1 oblik	2–3 oblika	4–9 oblika	
Zadržava u sebi	10,0	7,5	5,9	5,3	8,9
Obraća se nekome ali nikom iz škole	40,0	34,6	30,4	23,4	37,2
Obraća se i nekome iz škole	50,0	57,9	63,7	71,3	53,9
N	26.574	8.923	5.051	1.173	41.721

U sledećoj tabeli prikazali smo reakcije učenika koji u nasilnoj interakciji imaju različite uloge. Reakcije su kategorisane kao i u prethodnom slučaju.

**Tabela 35s:** Učestalost obraćanja za pomoć nekome iz ili izvan škole, s obzirom na uloge u nasilnoj interakciji (%)

	Uloga u nasilnoj interakciji				Ukupno
	Neuključen	Samo žrtva	Samo nasilnik	Žrtva/Nasilnik	
(1) Zadržava u sebi	11,5	7,4	10,9	8,9	8,9
(2) Obraća se nekome ali nikom iz škole	39,3	32,1	50,9	37,1	37,2
(3) Obraća se i nekome iz škole	49,2	60,5	38,2	56,4	53,9
Ukupno %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Najčešća reakcija kod učenika koji su ugroženi nasiljem, češća nego kod drugih grupa učenika, jeste obraćanje nekome iz škole radi pomoći. Zanimljivo je da su se i učenici iz grupe žrtva/nasilnik takođe obraćali odraslima iz škole radi pomoći. Struktura njihovih odgovora veoma je slična odgovorima učenika koji su samo u ulozi žrtve. Učenici koji se nasilno ponašaju najviše se obraćaju za pomoć drugovima i odraslima koji nisu iz škole. Ali trećina učenika iz ove kategorije tražila je pomoć i od zaposlenih. Gotovo 11% učenika iz ove kategorije nikome ne prijavljuje ugroženost.

Učenici koje smo na osnovu odgovora iz upitnika kategorisali kao neuključene u nasilnu interakciju ipak su zaokruživali alternative o reagovanju



na nasilje. Pošto ovde nije bio ograničen vremenski period o kojem se izveštava, učenici su se možda prisećali ranijih iskustava koja su imali, a možda su i se i naknadno setili nekih nasilnih epizoda.

### 7.2.1. Pomoć nastavnika

Pošto je način reagovanja nastavnika jedna od najvažnijih mera u borbi protiv nasilja, učenici su posebno pitani da li su se u situaciji nasilja obratili za pomoć nekom od nastavnika i da li su nastavnici uspeli da im pomognu. Smatrali smo da je ovde korisno izdvojiti i odgovore najugroženijih učenika. Podaci su prikazani u Tabeli 36s. U prvoj koloni su procenti u odnosu na sve učenike. U drugoj koloni su procenti u odnosu na učenike koji su bili izloženi nasilju (isključeni su, dakle, oni koji su zaokružili da nisu bili izloženi nasilju). U trećoj koloni su prikazani odgovori ekstremne podgrupe – najugroženijih učenika, onih koji su u poslednja tri meseca doživeli 4–9 ponovljenih oblika nasilja (u toj grupi se nisu našli svi najugroženiji učenici; 3,6% onih koji su na prethodnim pitanjima označili da su u poslednja tri meseca bar četiri oblika nasilja doživeli više puta zaokružili su na ovom pitanju da nisu bili izloženi nasilju!).

**Tabela 36s:** Procena efikasnosti nastavničke pomoći prema stepenu ugroženosti učenika (%)

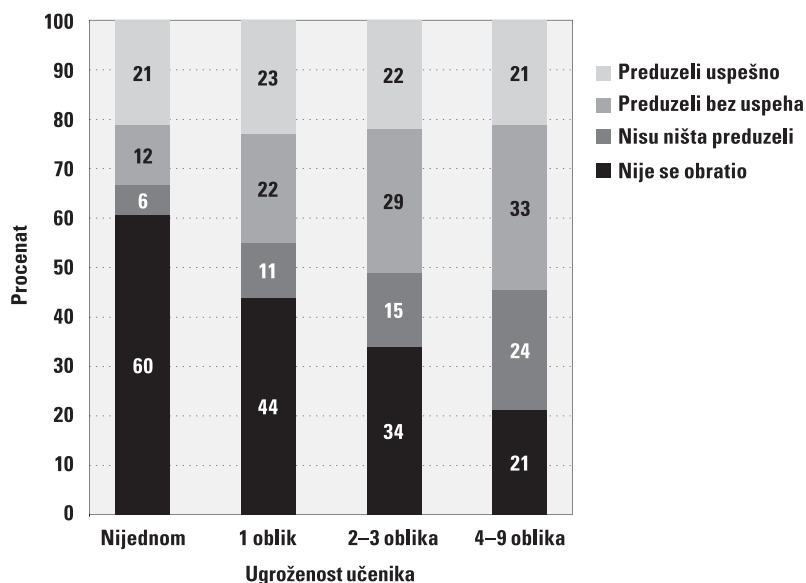
	<b>Svi učenici</b>	<b>Svi izloženi nasilju</b>	<b>Najugroženiji učenici izloženi nasilju</b>
Nisam se obratio nastavnicima	36,5	53,3	21,1
Ništa nisu preduzeli da mi pomognu	5,7	8,4	24,2
Nastojali da mi pomognu ali bez uspeha	11,4	16,7	33,3
Uspeli su da mi pomognu	14,8	21,7	21,4
Nisam bio izložen nasilju	31,5	–	
<b>N</b>	<b>72.253</b>	<b>49.474</b>	<b>1.189</b>

Oko trećine učenika je na ovom pitanju reklo da nisu bili izloženi nasilju, pa su u drugoj koloni tabele dati procenti samo onih učenika koji su bili izloženi nasilju. Njih polovina (53%) nisu se obratili nastavniku za pomoć. Od onih koji su se obratili nastavnicima za pomoć, kao što se iz gornje tabele može preračunati, približno polovina njih (46%) kaže da su nastavnici uspeli da im pomognu, trećina (35%) kaže da su nastavnici nastojali da im pomognu, ali bez uspeha, dok svaki peti (18%) kaže da nastavnici nisu ništa preduzeli da im pomognu.

Što su deca bila više ugrožena, to su se češće obraćala nastavnicima za pomoć. Kolona 3 pokazuje da se u grupi najviše ugroženih, onih koji su u poslednja 3 meseca bar 4 oblika nasilja doživeli više puta, njih 78,9% obraćalo za pomoć nastavnicima, što je skoro dva puta češće nego u ukupnom uzorku ugrožene dece.

Druga razlika između manje i više ugroženih učenika jeste u njihovoj proceni o tome koliko su nastavnici spremni da im pomognu kada su ugroženi i u proceni efikasnosti te pomoći. Sa ugroženošću dece povećava se njihova percepcija da nastavnici nisu spremni da pomognu ili, ako i pomažu, da njihova pomoć nema efekta. Ako preračunamo procenite prikazane na Grafiku 13, videćemo da u najugroženijoj grupi, čak trećina onih koji su tražili pomoć (31%) kaže da nastavnici nisu ništa preduzeli, 42% učenika kaže da su nastavnici nastojali da pomognu, ali bez mnogo uspeha i četvrtina (27%) kaže da su nastavnici uspeali da im pomognu. S druge strane, u najmanje ugroženoj grupi 15% učenika kaže da nastavnici nisu ništa preduzeli, 30% učenika kaže da su nastavnici nastojali da pomognu, ali bez uspeha, a polovina njih kaže da su nastavnici uspeali da im pomognu.

**Grafik 13s:** Procena efikasnost nastavničke pomoći, prema stepenu ugroženosti učenika



I ovde se uočava da deca koja su hronično ugrožena nasilnim ponašanjem vršnjaka ne prihvataju takvu situaciju pasivno, već traže pomoć, ali da pomoć nastavnika u većini slučajeva izostaje, ili je njihova intervencija neadekvatna. Ali što su deca ugroženija, to češće biraju opcije da odrasli nisu ništa preduzeli da im pomognu, ili su nešto pokušali da urade, ali bez rezultata. U ovim odgovorima može se naslutiti izvesna ogorčenost najugroženijih učenika zbog nekompetentnosti odraslih ili, još gore, zbog njihove ravnodušnosti.

Učenici koji imaju manje problema s nasiljem, procentualno gledano, zadovoljniji su intervencijama odraslih. Stiče se utisak da su odrasli adekvatniji u pomaganju kod lakših slučajeva, a podbacuju kod dece kojoj treba ozbiljnija, sistematska podrška.

### 7.2.2. Pomoć vršnjaka

Posebnim pitanjem učenici su takođe pitani i o pomoći drugova. Pitanje (za starije učenike) je glasilo: „Koliko često su ostali učenici pokušavali da zaustave nasilje kojem si bio izložen?“. Ovog puta, čak 48% učenika odgovorilo je da nikad nisu doživeli nasilje.

Odgovori prikazani u donjoj tabeli pokazuju da vršnjaci u većini slučajeva priteknu u pomoć, ali može se videti i da više od četvrtine ugrožene dece kaže da se to skoro nikad ne dešava.

Tabela 37s: Učestalost pomoći drugova u situaciji ugroženosti nasiljem (%)

<b>Koliko često su drugi učenici pokušavali da zaustave nasilje?</b>	<b>Svi učenici %</b>	<b>Ugroženi učenici %</b>
Gotovo nikada	14,5	27,9
Ponekad	22,2	42,7
Često	15,3	29,4
Nisam bio izložen nasilju	48,0	–
N	72.108	37.495

Upoređivali smo odgovore dece s obzirom na stepen ugroženosti. Učenike koji na ovom pitanju nisu porekli da su doživeli nasilje podelili smo u četiri kategorije prema tome koliko oblika nasilja su ponovljeno doživeli u poslednja tri meseca (Tabela 38s).

Vidimo da se ugroženija deca nešto češće žale da im drugovi skoro nikad nisu pomogli. Međutim, razlike između manje i više ugrožene dece u vezi sa ovim pitanjem nisu tako izražene kao kada se gleda spremnost nastavnika da im pomognu. Prema iskazima ugroženih učenika, pomoć vršnjaka, gene-

ralno, nije izostala. Prisetimo se i podataka koji su izloženi u Tabeli 35s – da se više od 50% ugroženih učenika obraća vršnjacima za pomoć kada su napadnuti. Ovi podaci nisu u saglasnosti sa široko raširenim uverenjima da su deca žrtve obično usamljena deca i da je nedostatak podrške vršnjaka često ključni faktor zbog kojeg postaju predmet napada.

**Tabela 38s:** Učestalost pomoći drugova u situaciji ugroženosti nasiljem prema stepenu ugroženosti učenika (%)

<b>Koliko često su drugi učenici pokušavali da zaustave nasilje?</b>	<b>Nijednom</b>	<b>1 oblik</b>	<b>2–3 oblika</b>	<b>4–9 oblika</b>	<b>Ukupno</b>
Gotovo nikada	28,6	24,5	28,6	34,6	27,9
Ponekad	41,5	46,1	43,8	37,9	42,7
Često	29,9	29,4	27,6	27,4	29,4
N	23.008	8.371	4.953	1.166	37.498

Jedno moguće objašnjenje za ovakve procene dece jeste to da žrtve nasilja ne procenjuju sasvim objektivno pomoć koju pružaju vršnjaci ili ne žele da prihvate činjenicu da su na kraju, ipak, prepušteni sami sebi i da ta pomoć izostaje. Takođe je moguće da pomažu jedan ili dva vršnjaka, a ne većina iz odeljenja ili da pomažu nakon nasilnog napada, a ne pre ili u toku napada. Ovim problemima bavićemo se detaljnije u sledećem odeljku.

Opažena spremnost drugih učenika da zaustave nasilje prema učeniku bila je povezana i s njegovom integrisanošću u odeljenje. Ako se izdvoje samo ona deca koja su, na tom pitanju, rekla da su doživela nasilje, među najmanje integrisanima je dvostruko više onih koji kažu da im drugovi skoro nikad nisu pomogli, i oni u toj kategoriji predstavljaju većinu (Tabela 39s, V = 0,11).

**Tabela 39s:** Procena spremnosti drugih učenika da zastave nasilje, s obzirom na integrisanost u odeljenje (%)

	<b>Drugi učenici pokušali da zaustave nasilje?</b>			<b>Ukupno</b>
	<b>Gotovo nikada</b>	<b>Ponekad</b>	<b>Često</b>	
0	57,7	31,2	11,1	100
1	51,3	35,5	13,2	100
2	37,9	43,7	18,4	100
<b>Integrisanost</b>	30,7	45,9	23,4	100
4	24,4	46,1	29,4	100
5	24,1	42,9	32,9	100
6	28,8	36,0	35,2	100
<b>Ukupno</b>	27,7	42,8	29,5	100

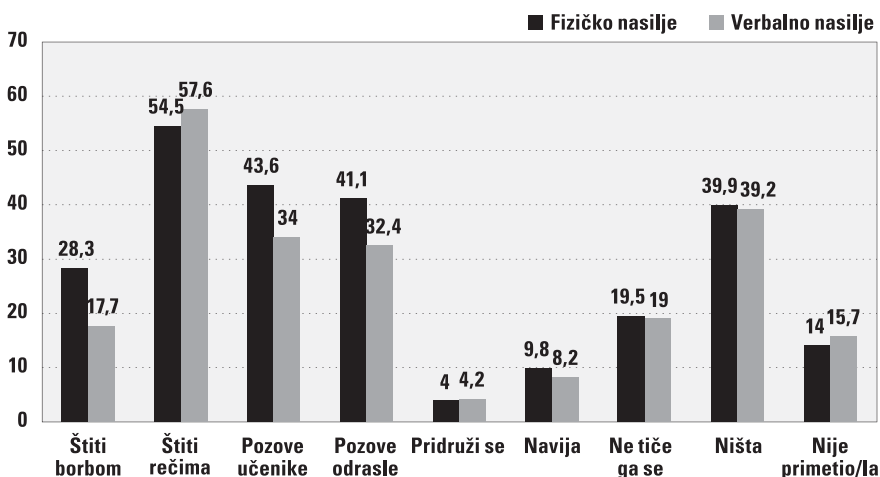
### 7.3. Pružanje pomoći ugroženima

#### 7.3.1. Ponašanje učenika kada su svedoci nasilja

Nasilne interakcije među decom odigravaju se, po pravilu, pred svedocima – bilo zato što su mesta gde se dešavaju javna i na njima su prisutna i druga deca, bilo zato što im je i cilj da budu vidljive i drugima. Ponašanje dece koja prisustvuju nasilnoj interakciji izuzetno je važno za prevenciju nasilja. Ona mogu da momentalno reaguju i spreče nasilje, stavljanjem na stranu ugroženog deteta mogu da preokrenu disbalans moći, ili da ga stvore u korist ugroženog deteta, baš kao što mogu da svojim ponašanjem ohrabre vršnjaka koji se nasilno ponaša. Otuda je od izuzetne važnosti kako će se učenik ponašati ne samo kada je lično ugrožen nasiljem već i kada je svedok nasilja.

U prvoj verziji upitnika za stariju decu (zadavanoj zaključno sa 5. fazom) pitali smo učenike kako se ponašaju kada su svedoci fizičkog nasilja, a kako kada su svedoci verbalnog nasilja jednog učenika nad drugim. U oba slučaja učenicima smo ponudili listu od osam mogućih načina reagovanja a oni su za svaki način ponaosob mogli da se izjasne da li tako reaguju kao svedoci nasilja. Ako učenik nikada nije primetio nasilje u svojoj školi, trebalo je da za svaki od ponuđenih postupaka zaokruži odgovor „ne važi za mene”. Odgovori učenika (do 5. faze bilo ih je N = 45.174) prikazani su na sledećem grafiku, na kojem se vide najčešći načini reagovanja, kao i razlike u reagovanju na fizičko i na verbalno nasilje.

Grafik 14s: Reakcije učenika kada su svedoci fizičkog i verbalnog nasilja



Interesovalo nas je prvo – da li postoje neke razlike u reagovanju na fizičko i na verbalno nasilje. S jedne strane, fizičko nasilje je ozbiljnije, pa je i intervencija urgentnija, ali, s druge strane, rizik od uplitanja je veći, što bi moglo voditi većem uzdržavanju od uplitanja. Rezultati pokazuju da deca, bar na rečima, pokazuju podjednaku spremnost da reaguju i na fizičko i na verbalno nasilje, ali da je način reagovanja drugačiji. U slučaju fizičkog nasilja deca su spremnija da se lično umešaju u sukob („štite borbom”) i da pozovu druge u pomoć.

Praveći drugu verziju upitnika, odlučili smo da učenike pitamo o tome šta rade kada su svedoci samo jednog oblika nasilja, i to onog ozbiljnijeg – fizičkog. Razlozi za to su bili racionalnije korišćenje vremena za popunjavanje upitnika, kao i činjenica da učenici navode slične reakcije kada odgovaraju i na jedno i na drugo pitanje.

U kasnijoj verziji upitnika zadržano je samo pitanje o reagovanju na fizičko nasilje. U daljem tekstu prikazaćemo kako su učenici odgovarali na pitanje o fizičkom nasilju na osnovu objedinjenih podataka iz obe verzije upitnika. Učenicima je prezentovana lista od osam mogućih načina postupanja u situaciji kada su svedoci fizičkog nasilja nad nekim od vršnjaka. Od njih je traženo da za svaki postupak označe da li se oni tako ponašaju u sličnoj situaciji („važi za mene” / „ne važi za mene”). Za one koji nikad nisu bili u takvoj situaciji naznačeno je da svuda zaokruže „ne važi za mene”. Takvih je ukupno bilo 15,1%. U sledećoj tabeli dati su odgovori učenika koji su izjavili da su bili u takvoj situaciji, tj. onih koji su bar negde zaokružili odgovor „važi za mene”.

Tabela 40s: Reagovanje na nasilje usmereno prema drugim učenicima, s obzirom na pol (%)

	Štiti borbom	Štiti rečima	Pozove druge učenike da pomognu	Pozove nekog odraslog da pomogne	Pri-druži se napadačima	Navija sa strane	Ne tiče ga se	Ništa ne čini, mada bi trebalo
Svi N = 60.858	33,2	63,9	50,5	49,4	4,8	11,2	22,8	45,2
Dečaci N = 31.398	44,0	63,0	49,9	41,4	6,8	14,7	24,3	44,6
Devojčice N = 29.460	21,7	64,8	51,2	57,9	2,7	7,5	21,1	45,9

Učenici su mogli da zaokruže više ponuđenih odgovora, što znači da procenat uz neku alternativu govori o broju učenika kojima je taj postupak bar nekad u repertoaru ponašanja. Njih 17,6% zaokružili su samo jednu al-

ternativu (štiti rečima 5,1%, ne čini ništa, mada bi trebalo 3,9%, pozove odraslog 3,5%, štiti borbom 2,3%, ne tiče ga se 1,2%, pozove druge 1%, navija 0,4%, pridruži se napadaču 0,2%); ostali su označili dve ili više alterantiva.

Pošto su odgovori bili međusobno nezavisni, i ovde je, kao i u ranijim takvim slučajevima, najinformativnije da, sem frekvencija pojedinačnih odgovora, pogledamo i sklopove odgovora.

Polovina ispitanih učenika (njih 45,2%) označilo je da bar nekada ništa ne čine, mada bi trebalo. Samo tu alternativu zaokružilo je 3,9% učenika. Da ugroženog druga štite (borbom, rečima ili na oba načina) izjavilo je 73,6% učenika. Njih 89,1% zaokružilo je bar jedan od pokušaja da se zaštiti drugi, bilo pozivanjem odraslog, pozivanjem vršnjaka, ili pokušajem zaštite borbom ili rečima. Polovina od tog broja (45,2%) navelo je u svom repertoaru jedino neku od tih zaštićujućih reakcija, dok bi se za ostalih 43,9% moglo reći da reaguju u zavisnosti od situacije: nekada su spremni da pomognu a nekada ne. Zaštitne reakcije u svom repertoaru imaju podjednako devojčice i dečaci (89,3% prema 88,9%), kao i mlađi i stariji (89,7% prema 88,5%).

Posebno smo grupisali tri reakcije koje smo označili kao odsustvo empatije prema bolu koji učenik koji se nasilno ponaša nanosi žrtvi: pridruživanje napadaču, navijanje sa strane i stav da ih se sukob ne tiče. Neku od tih reakcija u svom repertoaru ima 30,7% učenika, ali onih koji su zaokružili jedino takvu alternativu ima samo 2,3%. Neempatičnih učenika je nešto više među dečacima nego među devojčicama (34,8% prema 26,4%). Nije bilo razlike među uzrastima (30% u 5–6. razredu i 31,5% u 7–8. razredu). Dakle, veoma malo dece kao svoju strategiju bira da ih se nasilje koje primete ne tiče, ali značajan broj dece (skoro trećina) bar je u nekim situacijama reagovalo bez empatije prema vršnjaku koji je izložen nasilju. S obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji, razlike u reagovanju između četiri kategorije učenika prikazane su u Tabeli 41s.

**Tabela 41s:** Razlike u reagovanju učenika na ugroženost vršnjaka nasiljem, prema ulogama u nasilnoj interakciji (%)

	<b>Neuključeni</b>	<b>Žrtve</b>	<b>Žrtve/ Nasilnici</b>	<b>Nasilnici</b>	<b>Svi</b>
<b>Zaštita u repertoaru</b>	87,3	90,5	92,0	88,2	89,1
<b>Ravnodušnost u repertoaru</b>	25,9	28,9	40,8	40,9	30,7
<b>N</b>	26.884	18.193	9.960	6.052	61.089

U svakoj kategoriji dece, velika većina je spremna da bar nekada pomogne drugima u nevolji. Razlike među kategorijama su male, može se uočiti da

su učenici ugroženi nasiljem nešto više skloni pomaganju od drugih. Veće razlike postoje u ravnodušnosti kao strategiji reagovanja na ugroženost drugoga. Pokazuje se da učenici koji se i sami nasilno ponašaju češće reaguju ravnodušno. I ovi podaci ukazuju na to da učenici koji se nasilno ponašaju prihvataju nasilje kao način rešavanja problema i kao normalnu pojavu u školi. Ti podaci ukazuju, naravno, i na manjak empatije kod nasilnih učenika (čak i kada su i sami ponekad u ulozi žrtve).

Podaci koje su učenici dali o sopstvenoj spremnosti da pomognu ugroženom vršnjaku kada su svedoci nasilja potvrđuju iskaze dece koja su ugrožena nasiljem da su vršnjaci ipak spremni da pomognu. Naravno, pitanje je kakva je ta pomoć i koliko je efikasna i zašto se polovina ugroženih učenika ne obraća svojim drugovima za pomoć (Grafik 12).

#### 7.4. Odložene reakcije dece na nasilje koje su doživeli u školi

Odložene reakcije na nasilje mogu biti razne vrste somatizacija problema (nesanica, bolešljivost), disfunkcionalnosti (problemi s koncentracijom, slabljenje samokontrole), depresivna i razdražljiva stanja, gubitak tolerancije, samopouzdanja i slično. Kada se suočimo sa ovom vrstom reagovanja dece, postaje jasno koliko je nasilje za decu veliki problem i koliko je važno da se u takvim situacijama odrasli i drugi vršnjaci uključe kao podrška.

Da bismo identifikovali grupu dece (samo stariji) koja imaju ovakav problem, postavili smo sledeće pitanje:

„Neku decu nasilno ponašanje vršnjaka iz škole može da optereti i kada se vrate kući. Da li se i tebi tako nešto dešava zbog maltretiranja u školi? Zaokruži slova ispred promena koje primećuješ kod sebe (možeš zaokružiti i više slova):

- a) ne uznemiravam se mnogo oko toga;
- b) razbesnim se;
- v) ne mogu da zaspim uveče;
- g) stalno brinem;
- d) osećam se bolesno;
- đ) postajem plašljiva;
- e) teže učim;
- ž) ne uživam u aktivnostima koje inače volim;
- z) pomišljam da ne vredi živeti;
- i) u školi se niko ne ponaša nasilno prema meni”.

Pitanje o odloženim reakcijama uvrstili smo u upitnik tek u šestom ciklusu škola i zato je na ovo pitanje odgovorilo samo 28.142 učenika.

U Tabeli 42s izneli smo podatke o vrstama odloženog reagovanja učenika na nasilje i o broju učenika koji na takav način reaguju. Učenici su mogli



zaokružiti više alternativa i zato je u Tabeli 42s ukupan zbir procenata veći od 100. U prvoj koloni su dati procenti u odnosu na sve učenike, a u drugoj koloni procenti u odnosu na one učenike koji na ovom pitanju nisu porekli da su bili izloženi nasilju.

**Tabela 42s:** Učestalost odloženih reakcija učenika na vršnjačko nasilje koje su doživeli u školi (%)

<b>Vrsta reakcije</b>	<b>Svi učenici %</b>	<b>Učenici koji su doživeli nasilje %</b>
a) Ne uznemirava se	32,4	48,1
b) Razbesni se	17,2	29,6
c) Ne uživa u aktivnostima	10,3	17,9
d) Teže uči	9,4	16,5
e) Stalno brine	9,3	16,4
f) Postaje plašljiv/a	8,5	14,5
g) Pomišlja da ne vredi živeti	7,5	13,2
h) Ne može da spava	5,7	9,7
i) Oseća se bolesno	3,0	5,0
j) Nije bio/la izložen/a nasilju	52,1	–
<b>N</b>	<b>28.142</b>	<b>13.507</b>

Podaci prikazani u tabeli mogu sugerisati to da povećana grupa od 84,5% učenika nije opterećena nasiljem u školi, bilo zato što ga nisu ni doživeli (52,1%), ili zato što ih to iskustvo nije mnogo uznemirilo (32,4%). Slika se, međutim, usložnjava kada imamo u vidu da su se učenici izjašnjavali o svakoj alternativni posebno. Tako su neki od njih, uz ove dve alternative koje govore o neopterećenosti nasiljem, zaokruživali i neku od reakcija koje ukazuju na opterećenost doživljenim nasiljem. Takvi odgovori, koji govore i o opterećenosti i o neopterećenosti, nisu nelogični. Naprotiv. Teško je očekivati da učenici sve nasilne incidente, bez obzira kog su intenziteta i koji im je povod, doživljavaju na isti način. Kao što zaokruživanje više različitih alternativa koje ukazuju na opterećenost nasilnim iskustvom ne znači nužno da učenik svaki put doživi sve te reakcije, tako i zaokruživanje neke od reakcija koje ukazuje na opterećenost i zaokruživanje da se „ne uznemirava” tumačimo kao da se učenik u nekim situacijama nije uznemirio, a u nekim jeste. Otuda se pouzdanija slika o opterećenosti učenika nasiljem može dobiti tek analizom sklopa odgovora na pojedinačne alternative unutar ovog pitanja.

Jedina kombinacija odgovora učenika koju bismo smatrali nelogičnom bila bi da učenik zaokruži kako nije bio izložen nasilju a istovremeno zaokruži i neku reakciju koja ukazuje na opterećenost (ako bi zaokružio da nije

doživio nasilje i da se „ne uznemirava”, to bismo mogli da prevedemo u smisleni odgovor da se ne uznemirava jer nije ni doživio nasilje). Od 27.842 učenika koji su odgovorili na ovu grupu pitanja (preostali na bar jednom pitanju nisu ništa zaokruživali), njih 5,8% dalo je nekonzistentne odgovore u smislu da su, uz alternativu da nisu doživeli nasilje, zaokružili i neki oblik opterećenosti koji je bio posledica doživljenog nasilja, dok je njih 7,1% zaokružilo da nisu bili izloženi nasilju i da se nisu uznemiravali i nisu označili nijednu reakciju opterećenosti (dakle, zaokruživali su samo alternative a i j).

Sudeći prema odgovorima na ovo pitanje, 47,3% učenika potvrđuje da je bilo izloženo nasilju (raspon ovde nije bio eksplicitno ograničen na poslednja tri meseca), a među njima je 64,5% bilo i pogođeno tim nasiljem, što znači da je trećina učenika (31%) u uzorku bar nekada bila pogođena doživljenim nasiljem. Ovom procentu moglo bi se pridodati i 5,8% učenika koji su takođe zaokružili neki oblik uznemirenosti, ali su oni uz to zaokružili i da nisu doživeli nikakav oblik nasilja.

Podatke možemo opisati i iz drugog ugla. Pošto je 39,7% učenika zaokružilo jedino alternativu da se niko nije ponašao nasilno prema njima, 16,8% je zaokružilo jedino da se „ne uznemirava”, a 7,1% jedino da se ne uznemiravaju i da niko nije bio nasilan, mogli bismo zaključiti da dve trećine učenika (63,6%) nije opterećeno nasiljem u školi, a da još njih 8,5% (oni koji su uz „ne uznemiravam se” zaokružili i neke druge alternative koje ukazuju na uznemirenost) bar u nekim situacijama nisu bili opterećeni nasiljem u školi. Procentu neopterećenih nasiljem mogli bismo dodati još 5,8% onih koji poriču da su doživeli nasilje, ali oni uz to navode i da su doživeli bar neki oblik opterećenosti nasiljem.

Kao što smo rekli, za učenike koji su zaokružili da se ne uznemiravaju, ali uz to i da su doživeli neku negativnu reakciju, možemo pretpostaviti da su bar ponekad bili uznemireni a da, takođe bar ponekad, nisu bili pogođeni nasiljem. Držeći se te logike, za učenike koji su zaokružili bar jednu od osam ponuđenih negativnih reakcija, bez obzira da li su uz to zaokružili da nisu bili uznemireni ili (što je već problematičnije) da nikad nisu doživeli nasilje, možemo pretpostaviti da su bar nekad doživeli neku odloženu reakciju zbog pretrpljenog nasilja. Kada na ovaj način pogledamo podatke, možemo konstatovati da se trećina učenika (33,1%) bar nekad borila s negativnim iskustvima u vezi sa nasiljem u školi. Iz Tabele 42s vidimo da deca reaguju povećanom plašljivošću, bolešljivošću, gubitkom interesovanja za aktivnosti i, generalno, gubitkom radosti.

To što neka deca nisu doživela nijednu od ponuđenih negativnih reakcija ne mora da znači da nisu doživeli nijednu negativnu reakciju – moguće je da naša lista nije bila dovoljno iscrpna. Analiza sklopa odgovora pokazuje da je 3,3% dece odgovorilo da je doživelo nasilje, nisu istovremeno zaokružili i alternativu „ne uznemiravam se mnogo oko toga”, ali nisu zaokružili nijedan od

ponuđenih oblika odloženog reagovanja. Moglo bi se pretpostaviti da su bili uznemireni na neki drugi način, ali mi mislimo da ćemo manje pogrešiti ako ovaj mali procenat dece tretiramo kao najvećim delom neopterećenu decu.

Pojedinačno po reakcijama, najveći broj dece (17,3%) bori se sa odloženim i neispoljenim besom prema nasilniku. Razmišljaju o tome šta su sve mogli da odgovore i urade (a nisu!). Bes je, inače, zdrav odgovor na nasilje, ali nemoćni bes je razdiruća, negativna reakcija. Jedna grupa dece se snuždi, potone, ne ve-sele se uobičajenim aktivnostima (10,3%). Sa koncentracijom ima teškoća 9,4% učenika. Neka deca reaguju tako što počnu stalno da brinu o nečemu (9,3%); plaše se i onoga što je opasno i onoga što je bezazleno (8,5%); od nesаницe pati 5,7% učenika. Grupa od 7,5% učenika bori se sa depresijom i negativnim mi-slima o besmislu života („pomišljam da ne vredi živeti”).

Podaci koje smo izneli pokazuju zabrinjavajuću sliku o mentalnom zdravlju školske dece. U pitanju koje smo postavili deci naglasili smo vezu između njihovih problema i iskustva s nasiljem u školi. Ipak, možda su neki od problema koje su deca navela u vezi i sa drugim negativnim iskustvima s kojima ne umeju da izađu na kraj.

Odložene reakcije na nasilje često se pojavljuju kao sindromi reakcija, jedan isti problem može na duži period destabilizovati dete generišući razne vrste novih problema. Ako se neugodna iskustva ponavljaju, psihološke reakcije se kod neke dece zabrinjavajuće usložnjavaju i komplikuju. U Tabeli 43s prikazali smo podatke o broju reakcija na nasilje kod pojedinačne dece.

Tabela 43s: Broj odloženih reakcija koje trpe pojedini učenici (%)

Broj reakcija po učeniku	0	1	2	3	4	5	6	7	8	N
% svih učenika	66,9	15,8	6,9	4,7	2,7	1,6	0,8	0,4	0,3	27.857
% učenika koji su doživeli nasilje	42,6	26,8	12,2	8,3	4,8	2,9	1,5	0,6	0,3	13.207

Brine nas podatak da 17% učenika ima dve i više odloženih reakcija na negativna iskustva iz škole. Ovi problemi zahtevaju pomoć odraslih. Nismo sigurni da su odrasli svesni da ih deca imaju.

Broj odloženih reakcija na nasilje bio je povezan s načinima reagovanja u situacijama ugroženosti, u većem stepenu nego što je povezana viktimizacija (vidi Tabelu 33s). Broj odloženih reakcija bio je pozitivno povezan i sa faktorom „traženje zaštite” ( $r = 0,15$ ) i sa faktorom „trpljenje” ( $r = 0,24$ ), dok je sa faktorom „uzvraćanje” korelacija iznosila  $r = -0,04$ .

Kada broj odloženih reakcija učenika na nasilje ukrstimo sa izostajanjem iz škole, vidimo da su deca koja su izostajala iz škole imala znatno više odloženih reakcija. U proseku posmatrano, one koji nikada nisu izostajali iz

škole karakteriše manje od jedne odložene reakcije ( $AS = 0,58$ ), dok učenici koji se teže nose s problemom vršnjačkog nasilja, pa zbog toga pomišljaju ili su već izostajali iz škole, u proseku navode između 2 i 3 odložene reakcije na nasilje. Najveći broj odloženih reakcija karakteriše one koji su zbog straha od vršnjačkog nasilja iz škole izostajali više puta. U ovoj grupi, 59% učenika navodi dve i više odloženih reakcija na nasilje, dok čak 16% navodi šest i više oblika odloženih reakcija! Kada imamo na umu ove podatke, onda izostajanje iz škole možemo smatrati jednim, veoma radikalnim, oblikom „zaobilaženja nasilnika”.

Faktorskom analizom devet načina reagovanja onih koji su doživeli nasilje (oblimin rotacija) izdvajaju se dva faktora koja objašnjavaju ukupno 45% varijanse. Jedan faktor, koji objašnjava 11% varijanse, čine stavke „ne uznemirava se i, inverzno, stavka „razbesni se” – to su reakcije deteta koje nasilje koje je doživelo nije ozbiljno pogodilo. Drugi faktor, koji objašnjava 34% varijanse, čine sve ostale reakcije, koje možemo nazvati manjom ili većom opterećenošću, odnosno internalizujućim reakcijama na naneti bol i poniženje. Podatak da su se odsustvo uznemirenosti zbog nasilja i bes izdvojili kao poseban faktor govori u prilog tezi da bes nije isti tip reakcije kao ostale reakcije sa spiska. Iako ovaj bes može biti, a verovatno najčešće i jeste, odložen bespomoćan bes, on predstavlja eksternalizaciju, okretanje ka spolja, doživljene frustracije. Deca sklona internalizujućim reakcijama manje su sklona eksternalizujućem reagovanju (korelacija između ova dva faktora je  $r = 0,21$ ).

Od čega zavisi kako će dete reagovati na nasilje? Regresiona analiza pokazuje da su najbolji prediktori za opterećeno reagovanje na nasilje poređani po veličini beta koeficijenta: stepen izloženosti vršnjačkom nasilju (veća izloženost), pol (devojčice), a zatim, u značajno manjoj meri, koliko dete voli da ide u školu (više voli), školski uspeh (slab), stepen nasilništva (veće nasilništvo), koliko ima dobrih drugova u odeljenju (malo), uzrast (mlađi), koliko su učenici složni u odeljenju (malo). Svi ovi prediktori mogu da objasne 14% varijanse ( $R \text{ Square} = 0,145$ ). Dakle, internalizujuće reakcije biće češće kod onih koji su više izloženi vršnjačkom nasilju, kod devojčica, onih sa slabijim uspehom, onih koji vole da idu u školu, onih koji imaju malo dobrih drugova u odeljenju, onih koji odeljenje ne vide kao složno, i mlađih učenika.

Isti prediktori u znatno manjem stepenu mogu da predvide „neopterećeno” reagovanje na nasilje (odnosno reakcije izdvojene kao faktor 1) –  $R \text{ Square} = 0,03$ . Najbolji prediktori neopterećenog reagovanja su: stepen izloženosti nasilju (manja izloženost), pol (muški), nasilništvo (veće nasilništvo), koliko učenik ima dobrih drugova u odeljenju (puno), koliko voli da ide u školu (više vole). Dakle, manje opterećeno će reagovati oni manje izloženi nasilju, dečaci, oni koji vole da idu u školu, ali i oni koji su na neki način već prihvatili nasilne komunikacione obrasce, odnosno već su „socijalizovani u ulogu nasilnika”.

Zanimljivo je da školu podjednako vole i deca koja reaguju interanalizovano i deca koja reaguju neopterećeno. Očekivali bismo da deca koja su u većoj meri opterećena nasiljem manje vole školu u kojoj doživljavaju neprijatna iskustva s nasiljem. Jedno od mogućih objašnjenja jeste to da deca generalno vole školu (naročito mladi učenici), možda upravo zbog drugova i socijalnog života koji imaju u školi. Vršnjaci su školskoj deci važni, a u školi ih ima najviše. Svako ima nekog dobrog druga koga sreće u školi.

#### *7.4.1. Procena stepena viktimizacije učenika: odložene reakcije na nasilje kao pokazatelj koliko je učenika ozbiljno ugroženo*

Identifikovanje učenika koji odloženo reaguju na nasilje omogućuje nam da s većom sigurnošću lociramo grupu zaista ugroženih učenika. Do sada smo za procenu ugroženosti koristili broj učenika koji su više puta doživeli nasilje. Izloženost jednomratnom ili ponovljenom nasilju jeste važan pokazatelj ugroženosti, ali postoji rizik da pri ovakvoj proceni obuhvatimo i učenike koji incidente koji su im se desili smatraju (moguće i s pravom) trivijalnim. Moguće je da su učenici, odgovarajući na pojedinačna pitanja o nasilju, imali u vidu i one događaje koji su bili neprijatni ali ih nisu ozbiljno ugrozili. Da bismo procenili koliko učenika je ozbiljno ugroženo onim što im se dešavalo u školi valjalo bi da procenu vežemo i za negativne emocionalne posledice trpljenja nasilja, odnosno za odložene reakcije na nasilje.

Ako ukrstimo oba pokazatelja – i učestalost izloženosti nasilju i posledice koje izaziva snažan doživljaj ugroženosti – dobićemo da od onih koji su više puta doživeli nasilje njih 49% ne navodi nijednu reakciju koja ukazuje na ozbiljnu ugroženost. Ako bismo kao kriterijum ugroženosti nasiljem uzeli i da je dete više puta doživelo nasilje i da je nakon toga iskusilo bar dva ili i više oblika odloženog reagovanja na njega, onda bismo 12,5% učenika mogli smatrati ozbiljno ugroženim vršnjačkim nasiljem. Ovu analizu izveli smo samo za starije učenike jer za mlađe nemamo podatke o odloženom reagovanju.

## 8. Nasilje u interakciji učenik – odrasli

Pod nasiljem u školi misli se najčešće na nasilje među učenicima. To je najčešće jedini predmet istraživanja u studijama koje se bave nasiljem u školi. Postoje, međutim, slučajevi nasilja i u interakciji učenik – odrasli, i to u stepenu koji je, kao što ćemo videti, blizu alarmantnog.

Prvo ćemo prikazati šta o nasilju odraslih kažu stariji učenici, zatim šta kažu mlađi učenici, a onda ćemo prikazati podatke o nasilnom ponašanju učenika prema nastavnicima.

### 8.1. Nasilje odraslih nad starijim učenicima

Stariji učenici su pitani o tome koliko često im se dešavalo da budu žrtve nasilja odraslih u školi (Tabela 44s). Kada kažemo *odrasli*, mislimo i na nastavnike i na druge zaposlene u školi. Pošto su nastavnici najbrojnija i najvažnija kategorija zaposlenih, podatke za njih prikazaćemo posebno.

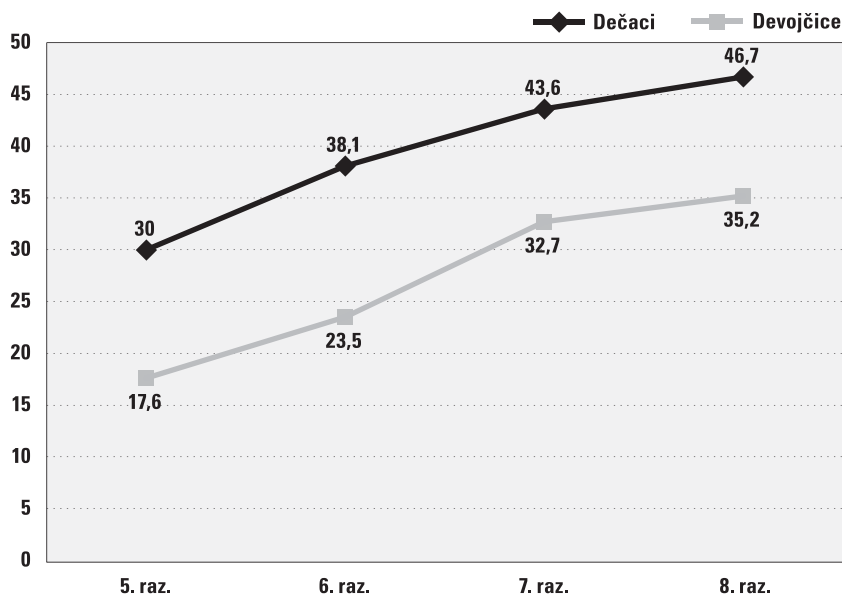
**Tabela 44s:** Učestalost ugroženosti učenika nasilnim ponašanjem odraslih (%)

	Nastavnik vređao	Nastavnik udario	Nastavnik pretio	Drugi zaposleni nasilan
<b>Nijednom</b>	76,9	86,4	91,3	91,7
Jednom ili dvaput	17,0	10,5	6,7	6,4
Više puta	4,6	2,3	1,6	1,2
Skoro svakodnevno	1,5	0,8	0,3	0,7
Ukupno %	100	100	99,9	100
N	73.086	73.066	72.719	73.102

Učenicima se najčešće dešavalo da ih nastavnik vređa i to se u protekla tri meseca desilo jednoj četvrtini ispitanih učenika. Značajan procenat učenika je doživio da ih nastavnik udari. Fizičko nasilje je više usmereno na dečake: dok ga je doživelo 6,9% devojčica, iskusio ga je svaki peti dečak (20,0%).

Posmatrano zbirno, neki od ovih oblika nasilja doživela je, bar jednom, trećina ispitanih učenika (33,6%). Kao što se vidi iz Grafika 15s, nasilju odraslih su značajno više izloženi dečaci i učenici starijih razreda. U najstarijem uzrastu, skoro polovina ispitanih dečaka navodi da su u poslednja tri meseca doživeli nasilje od strane odraslih.

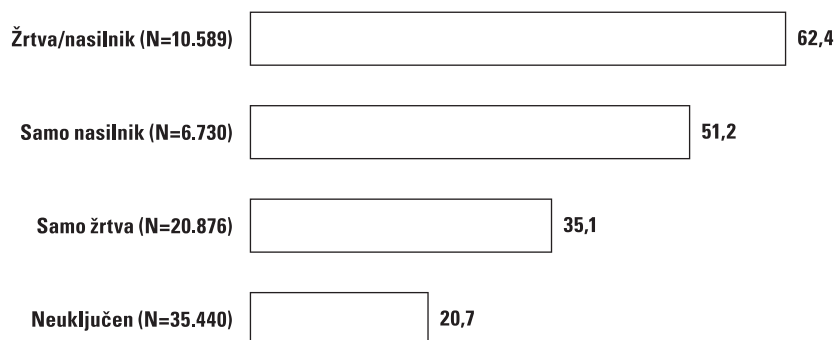
**Grafik 15s:** Izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih, s obzirom na pol i razred (%)



Trend porasta ugroženosti sa uzrastom vidljiv je i kod dečaka i kod devojčica – procenat ugroženih nasilnim ponašanjem odraslih je u 8. razredu za 50% veći nego u 5. razredu.

Grafik 16s prikazuje odnos između izloženosti učenika nasilnom ponašanju odraslih i uloge koju učenik ima u nasilnoj interakciji. Povećanom riziku od nasilja odraslih izložena su deca koja se nasilno ponašaju, ali pažnju privlači i podatak da su povećanom riziku izložena i deca koja su samo žrtve vršnjačkog nasilja. Vidi se da je čak petina dece neuključene u nasilnu vršnjačku interakciju bila bar jednom ugrožena nasiljem odraslih. U najvećem riziku je kategorija učenika koji su u obe uloge: i žrtve i nasilnici.

**Grafik 16s:** Izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih, s obzirom na ulogu u nasilnoj interakciji (%)



Videli smo da su različite karakteristike učenika povezane sa izloženošću nasilnom ponašanju odraslih. Regresionom analizom želeli smo da utvrdimo koji faktori najbolje predviđaju izloženost starijih učenika nasilnom ponašanju odraslih. Skor izloženosti nasilnom ponašanju odraslih izračunat je iz četiri pitanja, koja su se odnosila na to koliko često je učenik bio izložen vređanjima, pretnjama i fizičkom napadu nastavnika, ili nekog drugog zaposlenog u školi. Podaci su prikazani u Tabeli 45s.

**Tabela 45s:** Regresiona analiza faktora koji utiču na izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih

	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>značajnost</b>
(Constant)		-3,99	0,000
Pol	-0,06	-10,66	0,000
Razred	0,12	21,32	0,000
Uspeh	-0,06	-9,55	0,000
Učešće u tučama	0,10	16,82	0,000
Ponovljena ugroženost nasiljem učenika	0,14	23,82	0,000
Ponovljeno nasilno ponašanje	0,24	39,45	0,000

Sve uključene varijable u značajnoj meri predviđaju izloženost učenika nasilnom ponašanju odraslih ( $R = 0,40$   $R^2 = 0,16$ ). Od uključenih varijabli, najviše uticaja ima nasilno ponašanje učenika prema drugim učenicima, kao i sklonost tučama. I izloženost dece nasilnom ponašanju drugih učenika povećava rizik izloženosti nasilju odraslih. I ostale varijable imaju nezavisan uticaj. Nastavnici se nasilnije ponašaju pre svega prema učenicima koji

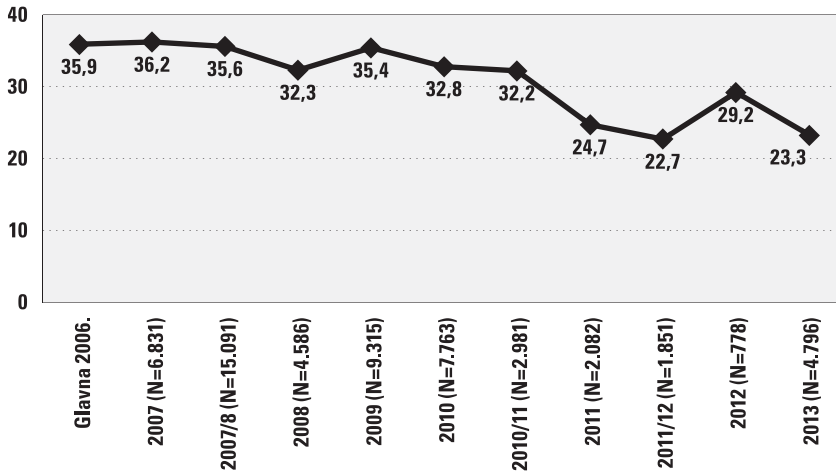


su uključeni u nasilnu interakciju, ali i generalno prema dečacima, starijim učenicima i učenicima sa slabijim uspehom.

Ostaje, nažalost, nepoznato u kojim to situacijama i s kojim povodom je nasilje odraslih prema učenicima najčešće, pa o tome možemo samo nagađati. Povezanost između nasilnosti učenika prema drugim učenicima i nasilnosti odraslih prema učenicima može se razumeti i kao pokazatelj da nastavnici nasilje koriste kao način disciplinovanja nasilnih i nedisciplinovanih učenika. Stoga nas je interesovalo da li je ta veza podjednako izražena u školama u kojima postoji izražena klima nasilja (merena procentom učenika uključenih u nasilnu interakciju kao žrtve, nasilnici ili žrtve/nasilnici) i u školama sa nisko izraženom klimom nasilja. Pokazalo se da nema razlika između ove dve grupe škola u sklonosti nastavnika da se nasilnije ponašaju prema nasilnim učenicima.

Dobra vest je da se procenat učenika koji se žale na nasilno ponašanje odraslih blago smanjivao tokom nekoliko godina sprovođenja istraživanja (Grafik 17). Moguće je da je na taj trend uticalo javno objavljivanje rezultata o takvom ponašanju nastavnika i izveštaji koji su poslani direktno školama uključenim u istraživanje.

**Grafik 17:** Učestalost nasilnog ponašanja nastavnika u pojedinim fazama istraživanja (%)

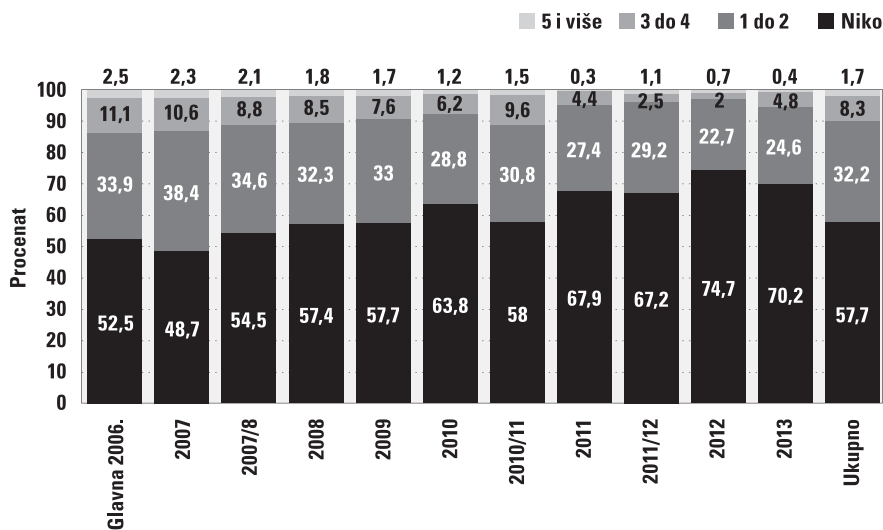


O blagom i postepenom smanjenju nasilja odraslih prema učenicima govore i procene zaposlenih o tome koliko se njihovih kolega nasilno ponaša prema učenicima. Procene su davali nastavnici, stručni saradnici i direktori.

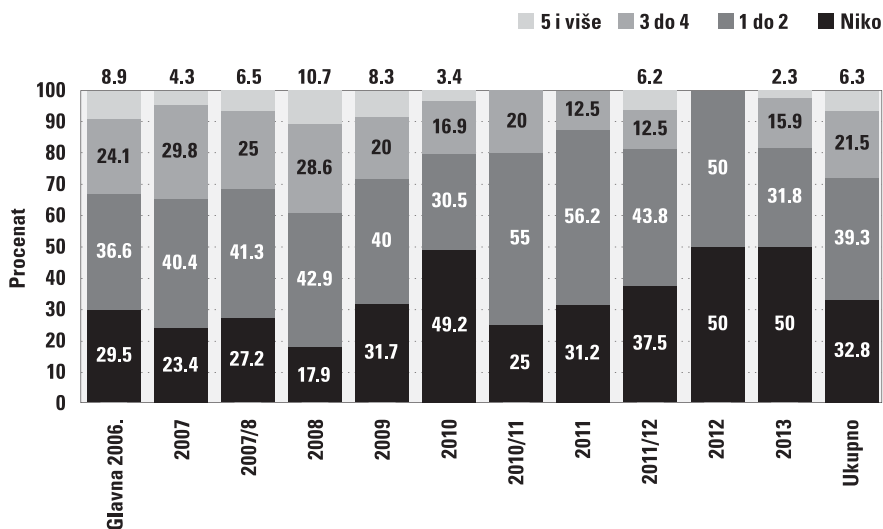
Dok je u prvim fazama istraživanja polovina ispitanih nastavnika izjavljivala da ima takvih nastavnika u njihovoj školi, a značajan deo njih da ih ima 3–4 ili više, poslednjih godina dve trećine ispitanih nastavnika, pa i više, kaže da takvih kolega nema u njihovom kolektivu a da, ako ih ima, to je jedan ili dva nastavnika (Grafik 18).

Procene direktora, a pogotovo stručnih saradnika, strože su od procena nastavnika. približno polovina ispitanih direktora i čak dve trećine stručnih saradnika kažu da u njihovoj školi ima nastavnika koji se nasilno ponašaju prema učenicima (Grafici 19 i 20). Iz ovih grafika se vidi još jedan značajan podatak: i procene direktora i procene stručnih saradnika menjaju se nabolje u periodu 2006–2013.

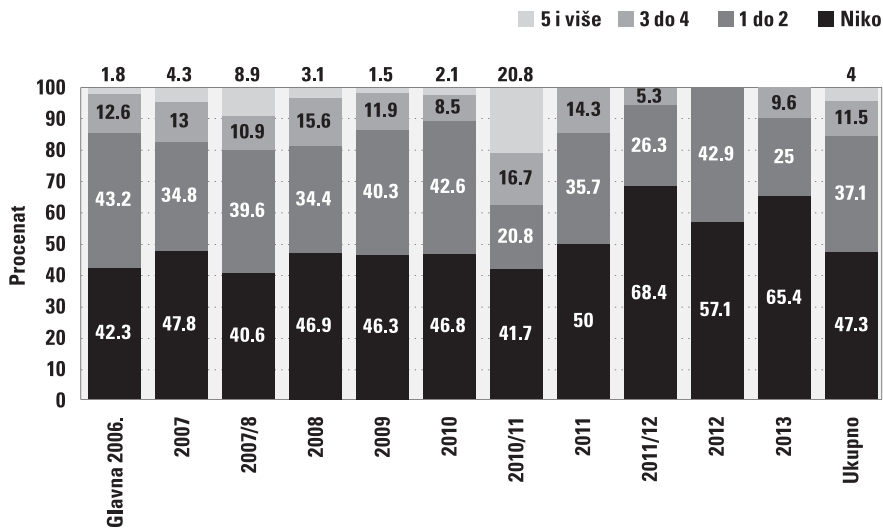
**Grafik 18:** Procene nastavnika o tome koliko se njihovih kolega nasilno ponaša prema učenicima, po fazama istraživanja (%)



**Grafik 19:** Procene stručnih saradnika o tome koliko se nastavnika nasilno ponaša prema učenicima, po fazama istraživanja



**Grafik 20:** Procene direktora o tome koliko se nastavnika nasilno ponaša prema učenicima, po fazama istraživanja (%)

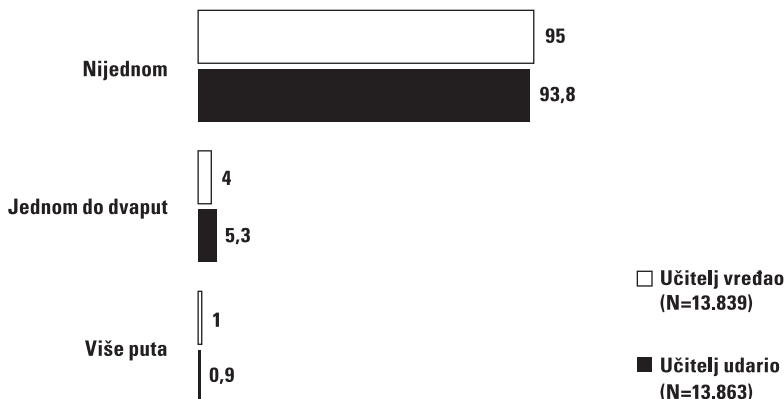


Jedan od pokazatelja ugroženosti učenika nasilnim ponašanjem nastavnika može da bude i odgovor na pitanje, postavljeno direktorima i stručnim saradnicima, o tome koliko puta su im se u protekle dve godine obratili za pomoć učenici koje maltretiraju nastavnici ili neko drugi od zaposlenih u školi. Većina njih (72%) imali su takvo iskustvo, a čak njih 40% kaže da im se to dešavalo više puta.

## 8.2. Nasilno ponašanje učitelja prema mlađim učenicima

Od VI faze istraživanja (2009. godina) u Upitnik za mlade učenike bila su uvrštena i dva pitanja o tome da li im se desilo da ih učitelj vređa ili ih udara. Odgovori učenika su prikazani u Grafiku 21.

**Grafik 21m:** Ugroženost mlađih učenika nasilnim ponašanjem učitelja (%)



Kao što se iz grafičkog prikaza vidi, 5% mlađih učenika žalilo se da ih je učitelj vređao a 6% da ih je učitelj udario. Svaki deseti mladi učenik (9,3%) požalio se na verbalno ili fizičko nasilje učitelja.

Izloženost mlađih učenika nasilju učitelja, izračunata na osnovu odgovora na ova dva pitanja, u zavisnosti od pola i uključenosti u nasilnu interakciju prikazana je u Tabeli 46m.

**Tabela 46m:** Ugroženost nasilnim ponašanjem učitelja zavisno od pola učenika i uključenosti u nasilnu interakciju (%)

	<b>Neuključeni</b>	<b>Žrtve</b>	<b>Žrtve/ Nasilnici</b>	<b>Nasilnici</b>	<b>Svi</b>
<b>Dečaci</b> N = 7.135	5,1	13,2	32,0	19,7	12,2
<b>Devojčice</b> N = 6.571	2,3	9,4	19,7	12,3	6,2
<b>Svi</b> N = 13.706	3,7	11,4	28,0	17,4	9,3

Vidi se da izloženost nasilnom ponašanju učitelja u velikoj meri zavisi od uključenosti učenika u vršnjačko nasilje, i to ne samo u ulozi nasilnika već i u ulozi žrtve. Na nasilje učitelja žalilo se 4% neuključenih učenika, a višestruko više onih u nekoj od uloga uključenih u nasilnu interakciju. Više od dece koja se nasilno ponašaju ugrožena su deca koja su u obe uloge: i žrtva i nasilnik.

Odrasli su bili duplo nasilniji prema dečacima nego prema devojčicama, i ta razlika se pojačavala zavisno od uključenosti deteta u vršnjačko nasilje.

Razlika u uzrastu (3. ili 4. razred) ovde je bila nebitna.

Kao i u slučaju starijih učenika, različite karakteristike mladih učenika značajno predviđaju ugroženost nasilnim ponašanjem odraslih. Skor ugroženosti nasiljem odraslih izračunat je iz odgovora na dva pitanja o tome koliko često je učenik bio izložen verbalnom a koliko fizičkom nasilju od strane nastavnika. Regresiona analiza (Tabela 47m) pokazuje da uključene varijable u značajnoj meri predviđaju izloženost učenika mlađeg uzrasta nasilnom ponašanju učitelja ( $R = 0,30$   $R^2 = 0,09$ ).

**Tabela 47m:** Regresiona analiza faktora koji utiču na izloženost učenika nasilju odraslih

	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Značajnost</b>
<b>(Constant)</b>		0,348	0,728
<b>Pol</b>	-0,05	-6,246	0,000
<b>Razred</b>	0,002	0,255	0,799
<b>Učešće u tučama</b>	0,13	16,351	0,000
<b>Ponovljena nasilnost prema učenicima</b>	0,15	11,824	0,000
<b>Ponovljena ugroženost nasiljem vršnjaka</b>	0,10	11,824	0,000

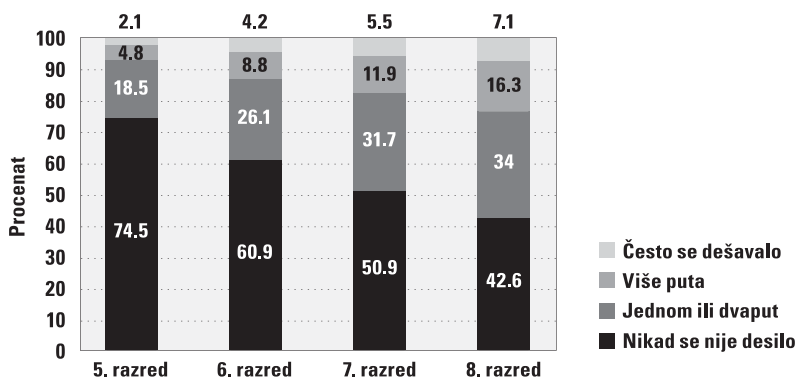
Procenat mladih učenika koji su se žalili na nasilno ponašanje učitelja takođe se blago smanjivao u periodu od 6. do 12. faze istraživanja, sa 10,8% na 6,2%.

### 8.3. Nasilje učenika prema nastavnicima

Do sada smo se bavili jednom stranom nasilne interakcije na relaciji odrasli – deca, nasiljem odraslih prema deci. Sada se okrećemo problemu nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima. Zbog velike osjetljivosti ove teme, učenike nismo pitali da li su oni sami bili nasilni prema nastavnicima, već da li se desilo da se neko iz njihovog odeljenja nasilno ponaša prema nastavnicima. Jedno pitanje se odnosilo na verbalno nasilje: „Da li se desilo da neko od učenika iz tvog odeljenja više na nastavnika, vređa ga ili mu preti?“, a drugo na fizičko nasilje „Da li se desilo da neko od učenika iz tvog odeljenja fizički nasrne na nastavnika (udara ga ili pokuša to da učini, gura ga, ne da mu da izađe iz učionice i slično)?“ Procenti se odnose na broj učenika koji su ove oblike nasilnog ponašanja učenika *uočili*, a ne na broj onih koji su bili nasilni prema nastavnicima.

U Grafiku 22s prikazani su podaci o verbalnom nasilju učenika prema nastavnicima (učenik više na nastavnika, vređa ga ili mu preti).

**Grafik 22s:** Uočljivost verbalnog nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima (%)



Skoro polovina ispitanih učenika starijih razreda tvrdi da se jednom ili više puta desilo da neko od učenika verbalno nasrne na nastavnika. Sa uzrastom je vidljiv porast takvih tvrdnji.

U Tabeli 48s navedeni su podaci o fizičkom nasilju učenika prema nastavnicima.

Tabela 48s: Uočljivost fizičkih napada učenika na nastavnike (%)

	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	Ukupno
Nikad se nije desilo	94,6	92,0	90,6	87,0	91,1
Jednom ili dvaput	4,3	6,1	7,3	9,5	6,8
Više puta	0,7	1,2	1,4	2,1	1,3
To se često dešava	0,4	0,7	0,9	1,3	0,8
N	17.963	18.225	18.002	17.937	72.127

Broj učenika koji svedoče o fizičkom nasilju njihovih vršnjaka prema nastavniku mnogo je manji od onih koji svedoče o verbalnom nasilju. Prema podacima, sa uzrastom blago raste broj učenika koji svedoče o takvom ponašanju (što, najverovatnije, znači da i broj takvih izgreda raste).

Kada posmatramo zajedno verbalno i fizičko nasilje učenika prema nastavnicima, konstatujemo da 44,1% učenika svedoči da u njihovoj školi ima nasilnog ponašanja učenika prema nastavnicima. Ovaj broj značajno varira od škole do škole, i raspon se kreće od 8% do 76%. Značajno je i da je svedočenje o nasilnom ponašanju učenika prema nastavnicima povezano sa ulogom deteta u nasilnoj interakciji. Među učenicima neuključenim u vršnjačku nasilnu interakciju njih trećina (33%) uočili su nasilje učenika prema nastavnicima: među onima koji su samo žrtve takvih je 47%, među onima koji su samo nasilnici 60%, a među onima koji spadaju u žrtve/nasilnike njih 65% je uočilo neku situaciju u kojoj je učenik bio verbalno ili fizički nasilan prema nastavniku. Korelacija između učešća u nasilnoj interakciji i svedočenja o nasilnom ponašanju učenika prema nastavniku je  $V = 0,25$ .

I samo prisustvovanje scenama u kojima je nastavnik ponižen, često i bespomoćan, nosi posledice po ukupnu atmosferu u učionici, pa i školi u celini. Jedna od poruka koju takva situacija može preneti jeste da su pred nasiljem bespomoćni i odrasli.

Ispitali smo i to da li se broj dece koja su svedoci agresivnih postupaka menjao tokom višegodišnjeg perioda u kojem je vršeno istraživanje. Mada postoje značajne neujednačenosti među fazama (od 26% učenika koji su bili svedoci da je neki učenik pretio nastavniku u 10. fazi do 53% u 7. fazi), nije nađena linearna veza između faze istraživanja i svedočenja o verbalnoj agresivnosti učenika ( $R_o = -0,02$ ), kao ni svedočenja o fizičkoj agresivnosti ( $R_o = -0,01$ ).

Iz svedočenja svih učenika o tome da li se dešava da učenici nasrnu na nastavnike, ipak ne možemo odgovoriti na pitanje o tome koliko ima takvih incidenata i koliko je nastavnika ugroženo takvim ponašanjem učenika. Odgovor na to pitanje daće nam sami zaposleni u školi.

U Tabeli 49 su odgovori zaposlenih na pitanje o tome koliko su se oni sami osetili ugroženi pretnjama učenika.

Tabela 49: Svedočenje odraslih o ličnoj ugroženosti pretnjama učenika (%)

	Vrsta zanimanja				Ukupno
	Nastavnici	Stručni saradnici	Školski policajci	Administracija	
Nijednom	82,3	90,3	93,0	88,0	83,5
1–2 puta	14,9	8,9	4,9	7,8	13,5
Više puta	2,4	0,6	1,4	2,4	2,4
Često se dešava	0,3	0,2	0,7	1,7	0,6
N	11.111	517	142	2.785	14.555

U proseku, svaki šesti odrasli kaže da je bar jednom bio ugrožen od učenika. Najčešće su ugroženi nastavnici.

Na pitanje o tome koliki problem u njihovoj školi predstavljaju verbalna i fizička agresivnost učenika prema nastavniku, preko dve trećine zaposlenih opaža verbalnu agresivnost kao problem (preko četvrtine to vidi kao ozbiljan problem) a trećina zaposlenih opaža fizičku agresivnost osnovaca kao problem (od toga, svaki osmi je vidi kao ozbiljan problem – Tabela 50).

Tabela 50: Procene odraslih o ozbiljnosti problema verbalne i fizičke agresivnosti učenika prema nastavnicima (%)

	Verbalna agresivnost prema nastavniku	Fizička agresivnost prema nastavniku
Nemamo takvih problema	30,0	66,0
To je manji problem	41,8	20,6
To je ozbiljan problem	18,4	6,3
To je veoma ozbiljan problem	9,8	7,1
N	14.225	14.151



## 9. Nasilje iz perspektive zaposlenih

### 9.1. Zabrinutost zaposlenih zbog vršnjačkog nasilja

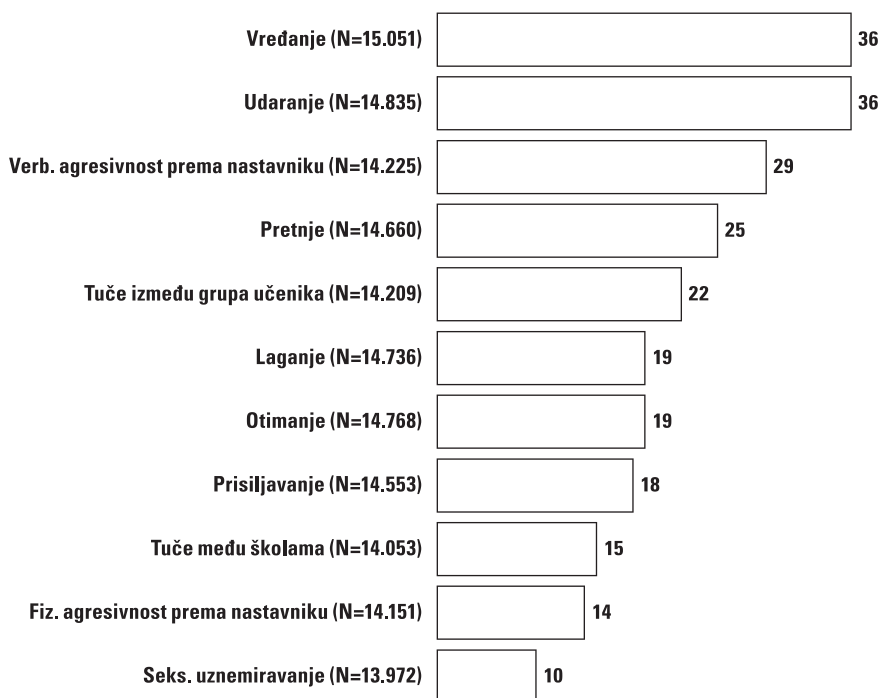
Detaljniji prikaz toga kako zaposleni u školama vide nasilje u školi dat je u radovima Plut, Pavlović i Popadić (2012) i Popadić, Pavlović i Plut (2013) na osnovu podataka iz 188 škola. Uključivanje novih škola u uzorak nije bitno promenilo tu sliku. Ovde ćemo, na kompletnom uzorku, ponoviti samo neke od bitnijih nalaza.

Preko dve trećine odraslih (70,2%) ocenilo je da je nasilje učenika veći problem nego što je bio ranije, skoro četvrtina njih (23,7%) smatra da je problem isti, a samo njih 6,2% smatra da je problem manji nego ranije. Pritom, najveći broj zaposlenih (67,5%) izjavljuje da povremeno postoje problemi s nasilnim ponašanjem učenika i u njihovoj školi; manji deo njih (27,5%) navodi da su problemi česti ili veoma česti, dok svega 5% zaposlenih izjavljuje da u njihovoj školi nema problema s nasilnim ponašanjem učenika.

Pored ovih globalnih procena, zaposleni su zamoljeni i da za specifične oblike nasilnog ponašanja (vređanje, udaranje, spletkarenje, ugrožavanje imovine, pretnje, prisiljavanje, seksualno uznemiravanje, tuče između grupa učenika, tuče među školama) označe koliko su ozbiljan problem u njihovoj školi.

Zaposleni su kao problem najčešće označavali vređanje i udaranje učenika (Grafik 23). Seksualno uznemiravanje je bilo najređe opažen problem. Veliki broj zaposlenih (njih 41,8%) nije smatrao da je ijedan od nabrojanih oblika nasilja problem u njihovoj školi. Među onima koji su poricali da ijedan od nabrojanih oblika nasilja predstavlja problem prednjačili su školski policajci (63%) pa administracija (50%) i direktori (47%), a takvo gledanje je bilo manjinsko među nastavnicima (40%) i stručnim saradnicima (22%). Prema mišljenju nastavnika, nasilje je sve izraženije u starijim razredima i najviše ga ima u 7. i 8. razredu.

**Grafik 23:** Procena zaposlenih o ozbiljnosti različitih oblika nasilnog ponašanja (%)



## 9.2. Usaglašenost procena različitih kategorija zaposlenih

Budući da nisu sve kategorije zaposlenih davale procene za svih 11 oblika nasilja (stručni saradnici su davali odgovore samo za šest oblika nasilja: vredanje, udaranje, laganje, otimanje, pretnje i prisiljavanje), a da su nas, između ostalog, interesovala i poređenja procena zaposlenih, konstruisali smo i objedinjeni pokazatelj procene izraženosti nasilja, svojevrsnu meru zabrinutosti zaposlenih nasiljem. Odgovori na šest oblika nasilja o kojima su se svi izjašnjavali sumirani su, a potom su izračunati proseci za svaku školu i kategoriju zaposlenih. Za svaku školu imali smo pet pokazatelja stepena ugroženosti škole učeničkim nasiljem (za svaku kategoriju zaposlenih). Bili smo, pre svega, zainteresovani za pitanja o tome da li procene različitih grupa procenjivača imaju sistematski niže ili više vrednosti (što bi ukazivalo na to da su neke kategorije zaposlenih manje ili više zabrinute zbog nasilja) i da li procene iskazane na taj način međusobno koreliraju (što bi ukazivalo na to da postoji manja ili veća konvergencija, saglasnost među procenjivačima).

Među različitim kategorijama zaposlenih postoje izvesne razlike u zabrinutosti zbog ugroženosti nasiljem (Tabela 51). Najzabrinutiji u vezi s problemom učeničkog nasilja su stručni saradnici i nastavnici; školski policajci u tom smislu najmanje brinu, dok su direktori i administracija negde između ovih krajnosti. Jedino razlika u proceni direktora i tehničkog osoblja nije statistički značajna – ove dve kategorije zaposlenih brinu u istoj meri – ali, kao što se iz tabele može videti, razlike nisu previše izražene. Manja zabrinutost policajaca je moguća posledica selekcionisanosti škola u kojima oni postoje (jer u većini škola obuhvaćenih ispitivanjem ne postoje), ali dodatne analize su pokazale da to nije verovatno objašnjenje, kao što smo to i ranije pojasnili (Popadić i sar., 2013).

Tabela 51: Procena različitih kategorija odraslih o izraženost nasilnog ponašanja učenika

<b>Procenjivači izraženosti nasilja</b>	<b>Prosečan broj procenjivača po školi</b>	<b>Broj škola</b>	<b>AS</b>	<b>Min</b>	<b>Maks</b>	<b>Raspon</b>	<b>SD</b>
Nastavnici	47,2	237	2,04	1,39	2,61	1,22	0,22
Saradnici	2,2	236	2,32	1,33	4,00	2,67	0,45
Tehničko osoblje	13,1	236	1,96	1,17	3,50	2,33	0,38
Uprava škole	2,3	234	1,97	1,00	4,00	3,00	0,53
Policajci	1,5	96	1,75	1,07	3,75	2,68	0,46

Ako se, s druge strane, osvrnemo na korelacije između mera izraženosti učeničkog nasilja prema procenama različitih kategorija odraslih, možemo zaključiti da su korelacije relativno niske, a neke povezanosti nisu ni statistički značajne. Podaci su prikazani u Tabeli 52. Za nastavnike, stručne saradnike, upravu i zaposlene u administraciji važi to da što je jedna od grupa zaposlenih unutar škole zabrinutija zbog izraženosti nasilja, to su i preostale grupe zabrinutije. Postoji, dakle, delimična saglasnost u procenama. Najslabije procene su u tom smislu dobijene između odgovora nastavnika, uprave i zaposlenih u administraciji. Procene policajaca najmanje koreliraju sa ostalim procenama i jedina značajna veza javlja se s procenama koje daju nastavnici.

Tabela 52: Interkorelacije mera izraženosti učeničkog nasilja

	<b>Izraženost nasilja – procena nastavnika</b>	<b>Izraženost nasilja – procena saradnika</b>	<b>Izraženost nasilja – procena uprave</b>	<b>Izraženost nasilja – procena tehničkog osoblja</b>
<b>Izraženost nasilja – procena saradnika</b>	0,32**			
<b>Izraženost nasilja – procena uprave</b>	0,44**	0,29**		
<b>Izraženost nasilja – procena tehničkog osoblja</b>	0,43*	0,22*	0,24*	
<b>Izraženost nasilja – procena policajca</b>	0,21**	0,03	0,07	0,13

*Napomena:*

\*\* značajnost na nivou 0.01.

\* značajnost na nivou 0.05.

### 9.3. Valjanost procena odraslih o izraženosti učeničkog nasilja

Videli smo da su procene različitih kategorija zaposlenih nedosledno i slabo povezane, ali možemo postaviti jedno jednako važno pitanje: da li su i u kojoj meri procene koje daju odrasli povezane s podacima koje smo dobili od samih učenika? To smo proverili na dva načina.

Podatke koje smo dobili od različitih kategorija odraslih najpre smo doveli u vezu s klimom nasilja u školi. U konstrukciji skora klime nasilja u obzir smo uzeli učeničke odgovore o tome koliko puta su istrpeli ili sami izvršili šest oblika nasilja (vređanje, udaranje, spletkarenje, otimanje, pretnje, prisiljavanje), kao i koliko u školi ima učenika kojih se plaše jer bi mogli da ih maltretiraju. Skor klime nasilja računat je na osnovu ovih 13 indikatora i na nivou škole. Međusobne povezanosti procena različitih kategorija zaposlenih sa skorom klime nasilja prikazan je u Tabeli 53.

**Tabela 53:** Korelacije pokazatelja i izraženosti nasilnog ponašanja učenika s klimom nasilja

	<b>Izraženost nasilja – procena nastavnika</b>	<b>Izraženost nasilja – procena saradnika</b>	<b>Izraženost nasilja – procena uprave</b>	<b>Izraženost nasilja – procena policajaca</b>	<b>Izraženost nasilja – procena tehn. osoblja</b>
	0,30**	0,05	0,17*	0,18	0,22**
<b>Broj škola</b>	237	234	230	88	236

*Napomena:*

\*\* značajnost na nivou 0.01.

U odnosu na različite grupe zaposlenih, jedini iole zadovoljavajući pokazatelj ugroženosti učenika jeste procena nastavnika. Procene stručnih saradnika i školskih policajaca nisu povezane s klimom nasilja, dok su procene tehničkog osoblja i uprave nisko povezane s klimom nasilja.

Drugi način na koji smo proverili saglasnost procena koje su dali odrasli i procena koje smo dobili od učenika jeste dovođenje u vezu procena za pojedinačne, specifične oblike nasilja. I odrasli i učenici su davali procene za iste oblike nasilja (u slučaju odraslih procenu o tome koliko je konkretan oblik nasilnog ponašanja problem za školu, a u slučaju učenika koliko često su taj oblik nasilja doživeli). Tabela 54 prikazuje za svaki oblik nasilja korelacije između učestalosti izloženosti učenika konkretnom obliku nasilja i procene odraslih o ozbiljnosti tog oblika nasilja. Skorovi su u svim slučajevima izračunati na nivou škole.

Jedino su nastavničke procene dosledno povezane sa samoprocenama koje daju sami učenici. Sve korelacije su značajne, ali relativno niske i na približno istom nivou za sve analizirane oblike nasilja (uz eventualni izuzetak seksualnog uznemiravanja i prisiljavanja, gde su povezanosti nešto niže). Što je neki od konkretnih oblika nasilja među učenicima jedne škole učestaliji, to su nastavnici te škole, u proseku posmatrano, zabrinutiji. To u slučaju zaposlenih u administraciji važi jedino za vređanje, udaranje, otimanje i pretnje, kao i za spletkarenje, otimanje i pretnje u slučaju procena direktora. Procene policajaca i stručnih saradnika nisu značajno povezane sa učestalošću nijednog od analiziranih oblika nasilja. Odsustvo značajnih povezanosti u ova dva slučaja ne znači, naravno, da su procene stručnih saradnika i policajaca „loše”, već samo to da nisu na sistematski način povezane s procenama učenika. Da podsetimo, stručni saradnici su najzabrinutiji zbog pojave nasilja u školi, a policajci najmanje zabrinuti. Mogli bismo i dodati – bez obzira na realnu ugroženost učenika u školi. Različita osetljivost za fenomen nasilja u školi uopšte, njegova nejednaka vidljivost ili nejednak značaj koji se pridaje specifičnim oblicima nasilja – neka su od mogućih tumačenja ovih podataka. Ne bi trebalo, takođe, smetnuti s uma činjenicu da

procene školskih policajaca imamo za daleko manji broj škola nego što je to slučaj kod drugih kategorija zaposlenih.

**Tabela 54:** Povezanost procena odraslih o izraženosti oblika nasilja i učestalosti tih oblika nasilja među učenicima

	<b>Isme- vanje</b>	<b>Uda- ranje</b>	<b>Spletka- renje</b>	<b>Oti- manje</b>	<b>Pretnje</b>	<b>Prisi- ljavanje</b>	<b>Seks. uznemi- ravanje</b>
<b>Procena nastavnika</b>	0,30**	0,26**	0,30**	0,28**	0,29**	0,19*	0,13*
<b>Broj škola</b>	237	237	237	237	237	237	237
<b>Procena tehn. osoblja</b>	0,16*	18**	0,12	0,24**	0,18**	0,09	0,02
<b>Broj škola</b>	236	236	236	236	236	236	236
<b>Procena uprave</b>	0,04	0,12	0,16*	0,18**	0,17**	0,02	-0,09
<b>Broj škola</b>	234	232	232	233	233	232	233
<b>Procena policajaca</b>	-0,03	0,18	0,11	0,14	0,18	0,19	-0,04
<b>Broj škola</b>	96	96	95	93	93	92	92
<b>Procena str. saradnika</b>	-0,04	0,08	0,08	0,04	0,08	0,03	-
<b>Broj škola</b>	236	236	235	236	235	236	-

*Napomena:*

\*\* značajnost na nivou 0,01.

\* značajnost na nivou 0,05; pitanje u vezi sa seksualnim uznemiravanjem nije postavljeno u upitniku za stručne saradnike.

Različite kategorije zaposlenih su u različitom stepenu (ne)osetljive za različite oblike nasilja. Od svih kategorija zaposlenih, nastavnici najtačnije uočavaju različite oblike nasilja. Ne bismo mogli reći da su posebno senzitivizirani za neki specifični oblik nasilja, ali možemo reći da postoji različita osetljivost za različite oblike nasilja.

Dotatnu ilustraciju osetljivosti nastavnika za pojedine oblike učeničkog nasilja pružaju podaci prikazani u Tabeli 55. U tabeli su, za svaki oblik nasilja, prikazani prosečni procenti učenika po školama, koji su bar jednom bili ugroženi konkretnim oblikom nasilja, kao i procenti nastavnika koji su izjavili da taj oblik nasilja predstavlja problem. U poslednjoj koloni prikazani su rezultati regresionih analiza s procentom ugroženih učenika kao prediktorском i procentom zabrinutih nastavnika kao kriterijumskom varijablom (za svaki analizirani oblik nasilja pojedinačno). Sve prikazane vrednosti odnose se na nivo škole, tj. školu kao jedinicu analize.

**Tabela 55:** Deskriptivne mere i nestandardizovani regresioni koeficijenti za analizirane oblike nasilja (%)

	<b>Prosečan broj ugroženih učenika (raspon)</b>	<b>Prosečan broj zabrinutih nastavnika (raspon)</b>	<b>Nestandardizovani beta koeficijenti</b>
Ismevanje	46 (17–71)	94 (68–100)	0,24
Udaranje	19 (6–49)	87 (38–100)	0,34
Spletkarenje	33 (9–52)	73 (0–96)	0,86
Otimanje	10 (3–27)	64 (5–97)	1,54
Pretnje	16 (4–41)	72 (21–100)	0,86
Prisiljavanje	10 (2–28)	62 (17–93)	1,18
Seksualno uznemiravanje	10 (0–31)	24 (0–73)	0,76

Prvo, uočljivo je da postoje značajne razlike između škola, kako s obzirom na učestalost različitih oblika nasilja među učenicima, tako i s obzirom na zabrinutost nastavnika. Ono što nas ovde posebno interesuje jeste podatak da nastavnici nisu u jednakoj meri osetljivi za sve oblike nasilja i da bismo, potpuno u skladu sa onim na šta smo već ukazali (Popadić i sar., 2013), mogli govoriti o različitom pragu osetljivosti za različite oblike nasilja. Iako su otimanje, prisiljavanje i seksualno uznemiravanje među učenicima prisutni s jednakom učestalošću, zabrinutost nastavnika zbog otimanja (64%) i prisiljavanja (62%) daleko je izraženija nego zbog seksualnog uznemiravanja (24%). S druge strane, nastavnici su zabrinutiji zbog fizičkog nasilja, udaranja, (87%) nego zbog socijalnog nasilja, spletkarenja (73%), mada je ovo drugo među učenicima daleko učestalije. Osetljivost nastavnika za različite oblike nasilja je različita. Prag osetljivosti je u jednom slučaju nizak, a u drugom visok. I vrlo mala prisutnost nekih oblika nasilja (npr., fizičkog) smatra se ozbiljnim problemom, dok ni relativna raširenost nekih drugih oblika (npr., seksualnog uznemiravanja) ne izaziva izraženu zabrinutost nastavnika.

Različit stepen osetljivosti za pojedine oblike nasilja možemo demonstrirati i na još jedan način. U poslednjoj koloni Tabele 55 prikazani su nestandardizovani regresioni koeficijenti koji nam, u ovom slučaju, ukazuju na to za koliko procenata se promeni broj zabrinutih nastavnika ukoliko se broj ugroženih učenika uveća za jedan procenat. Vidimo da su te promene izražene u različitom stepenu. Promene su najizraženije u vezi sa otimanjem i prisiljavanjem – povećanje broja ugroženih učenika za 1% praćeno je povećanjem broja zabrinutih nastavnika za 1,54%, tj. 1,18%. Promene su u vezi s preostalim oblicima nasilja slabije, posebno u slu-

čaju seksualnog uznemiravanja (povećanje za 0,76%), udaranja (0,34%) i ismevanja (0,24%). Moguće je da su ove razlike posledica manje osetljivosti nastavnika za psihološke potrebe učenika, razlika u zahtevnosti reagovanja na ugrožavanja različitim vrstama nasilja, realnih razlika u vidljivosti različitih oblika nasilja, ali i subjektivnih shvatanja nastavnika o njihovoj različitoj ozbiljnosti.

#### 9.4. Kako odrasli opažaju decu koja trpe nasilje i decu koja se nasilno ponašaju?

Nastavnicima je postavljeno otvoreno pitanje – da opišu kako po njihovom mišljenju izgleda tipična žrva vršnjačkog nasilja, kao i pitanje kako izgleda tipičan nasilnik. Odgovore na ova pitanja nismo u ovoj knjizi detaljno klasifikovali i obrađivali, pa ih zato ovom prilikom spominjemo više uzgred, kao preliminarne rezultate. U svakom slučaju, prva, preliminarna analiza pokazuje da (bar) oko dve trećine nastavnika kao tipičnu žrtvu opisuje decu koja su povučena, slaba, tiha. Takav opis odgovara opisu tzv. pasivne žrtve. Međutim, uz ove nastavnike, oko 12% nastavnika kao tipičnu žrtvu opisuje učenike koji odgovaraju opisu provokativne žrtve: tipične žrtve su, po njihovim rečima, agresivna deca koja izazivaju drugu decu. Ova deca su opisana kao primarno nasilna a sekundarno žrtve, tj. kao deca čija ih impulsivnost i agresivnost stavlja u situaciju da budu izložena nasilju druge dece.

U opisima tipičnih nasilnih učenika možemo konstatovati veću podeľjenost nego u opisima tipičnih žrtava. Neki nastavnici smatraju da učenici koji se nasilno ponašaju po pravilu imaju slabiji školski uspeh, drugi opet smatraju da su deca koja se nasilno ponašaju odlični učenici, neki ih opisuju kao decu iz siromašnih porodica, a drugi kao decu iz dobrostojećih porodica, ali ne pojavljuju se opisi žrtava/nasilnika. Drugim rečima, praktično niko ne piše da su tipični nasilnici deca koju drugi maltretiraju, pa oni onda razvijaju neprijateljstvo i agresivnost prema drugoj deci.

#### 9.5. Mišljenja odraslih o uzrocima nasilja u školi

Odrasli su pitani i o uzrocima nasilja u školi. Trebalo je da ranguju osam mogućih uzroka po njihovoj važnosti. Prosečni rangovi su dati u Tabeli 56. Podaci saopšteni u radu Plut, Pavlović, Popadić (2012) iz 188 škola u osnovi su isti kao ovi iz 237 škola.



Tabela 56: Procene odraslih o uzrocima nasilja u školi

	<b>Prosečan rang</b>
<b>Problematična porodica</b>	<b>1,78</b>
<b>Sistem vrednosti i opšta situacija u Srbiji</b>	<b>3,40</b>
<b>Loš uticaj medija</b>	<b>3,81</b>
<b>Loš uticaj vršnjaka</b>	<b>3,82</b>
<b>Genetska predodređenost</b>	<b>4,07</b>
<b>Neodgovarajuće reagovanje škole na nasilje</b>	<b>5,68</b>
<b>Neodgovarajući programi i metode nastave</b>	<b>6,17</b>
<b>Loši međuljudski odnosi u školi</b>	<b>6,94</b>

Kao uzroci nasilja u školi vanškolski faktori smatraju se znatno važnijim od školskih faktora. Pritom se ubedljivo najveći značaj pridaje porodici, koju dve trećine zaposlenih (65,9%) stavlja na prvo mesto po važnosti. Saglasnost bliska ovoj postoji još samo oko uverenja da su loši međuljudski odnosi u školi najmanje značajan faktor – 55% zaposlenih ovom faktoru dodeljuje poslednji rang.

## 9.6. Mišljenja odraslih o načinima borbe protiv nasilja u školi

Odrasli su procenjivali efikasnost načina borbe protiv nasilja u školi tako što je trebalo da od 8 ponuđenih načina izaberu tri najefikasnija. Redosled ovih načina borbe – od najčešće do najređe biranih – dat je na Grafiku 24.

U skladu sa dominantnim uverenjem da uzroci nasilnog ponašanja leže, pre svega, u porodici, većina zaposlenih (72%) je među najvažnije načine borbe protiv nasilja uvrstila bolju saradnju škole i roditelja. Razlike između nastavnog i nenastavnog osoblja postoje kod onih mišljenja koja na neki način impliciraju odgovornost jednih ili drugih za nasilje u školi. Tako, dok skoro polovina nastavnika veliki značaj pridaje većem angažovanju psihologa i pedagoga, tek svaki deseti psiholog i pedagog deli takvo mišljenje. Takođe, i principijelnije kažnjavanje učenika koji se nasilno ponašaju među nastavnicima je opaženo kao važno dva puta češće nego među direktorima i stručnim saradnicima. S druge strane, intervencije koje se tiču nastave i za koje su odgovorni nastavnici, kao što su zanimljivije metode nastave i van-nastavne aktivnosti, kao i bolja saradnja učenika i nastavnika, znatno više ističe nenastavno osoblje nego nastavnici.

Nastavnike smo pitali o tome koliko škola može da učini na smanjenju nasilja u školi, a oni u svojim odgovorima nisu ispoljili preveliki optimizam. Njih 62,1% je reklo da škola može mnogo učiniti u borbi protiv nasilja, 34,6% je reklo da se malo toga može učiniti, a 3,3% je smatralo da je škola nemoćna da smanji nasilje.

**Grafik 24:** Mišljenje odraslih o efikasnosti načina borbe protiv nasilja u školi (%)



## 9.7. Mišljenje zaposlenih o vlastitim kompetencijama za borbu protiv nasilja

Zanimalo nas je i mišljenje zaposlenih o vlastitim kompetencijama koje dolaze do izražaja u različitim situacijama nasilja. Zaposleni su procenjivali, u rasponu od 1 (nimalo) do 10 (u potpunosti), koliko umeju da prepoznaju nasilno ponašanje, koliko znaju šta da rade kad su izloženi nasilju, koliko znaju šta da rade kada su svedoci nasilja prema učeniku i koliko su uspešne mere koje preduzimaju protiv nasilja. Ocene koje su zaposleni dali sami sebi na svim ovim skalama veoma su visoke (Tabela 57). Za sve procene, najčešća ocena je bila 10, sem za uspešnost preduzetih mera, gde je najčešća ocena 9.

Najviše samopouzdanja, na sve četiri procene, ispoljili su školski policajci. Preostale tri kategorije zaposlenih nisu se razlikovale po proceni toga da li znaju šta da rade kad se učenik nasilno ponaša prema drugom učeniku i šta da rade kad se učenik nasilno ponaša prema njima. Direktori su manje od

ostalih bili sigurni da umeju da prepoznaju nasilno ponašanje a takođe su, zajedno sa stručnim saradnicima, bili manje sigurni od nastavnika koliko su mere koje preduzimaju uspešne.

Tabela 57: Procena odraslih o sopstvenim kompetencijama za suočavanje s problemom nasilja

Zanimanje	Ume da prepozna nasilno ponašanje	Zna šta da radi kad je nasilje prema njemu	Zna šta da radi kad je nasilje prema učeniku	Mere koje preduzima su uspešne
Nastavnici	8,63	8,16	8,40	7,71
Stručni saradnici	8,50	8,23	8,50	7,37
Direktori	8,06	8,18	8,36	7,38
Školski policajci	9,07	9,34	9,45	8,74
Ukupno	8,60	8,18	8,42	7,69

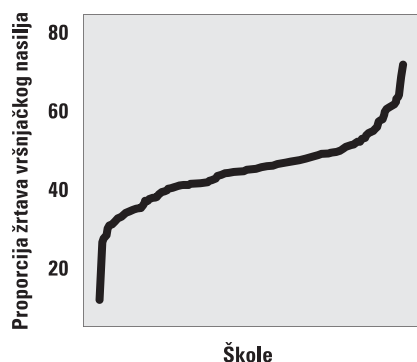
Procena uspešnosti preduzetih mera nije bila povezana s polom ( $r = -0,02$ ), ali je bila u blagoj pozitivnoj vezi sa dužinom radnog staža ( $r = 0,11$ ). Među nastavnicima, kojima je postavljeno pitanje o zadovoljstvu zanimanjem kojim se bave, pokazalo se da oni koji više vole svoj poziv u većoj meri smatraju da su mere koje preduzimaju protiv nasilja uspešne ( $r = 0,19$ ). Ostale kategorije zaposlenih nisu imale to pitanje u upitniku.

Da nastavnici nastoje da intervenišu kada primete nasilno ponašanje svedoči i podatak da je 48,3% učenika, koji su za sebe rekli da su u protekla tri meseca više puta bili nasilni, takođe reklo i da je u tom periodu neko od odraslih iz škole razgovarao s njima o njihovom nasilnom ponašanju. Taj procenat govori i da u mnogim slučajevima takva intervencija nedostaje, bilo zato što ti slučajevi promaknu odraslina ili iz nekog drugog razloga. Odrasli su osetljiviji na nasilnost dečaka: 52,1% dečaka koji su se više puta nasilno ponašali kažu da su odrasli s njima o tome razgovarali, u poređenju sa 36,8% devojčica koje su razgovarale sa odraslina zbog svog više puta ponovljenog nasilnog ponašanja.

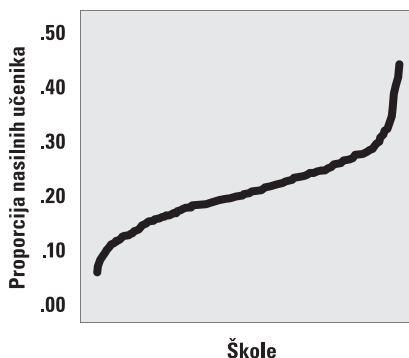
## 10. Razlike između škola u viktimizaciji i nasilnom ponašanju učenika

Jedan od najintragantnijih podataka koji smo dobili u istraživanju jesu velike razlike između škola u učestalosti nasilne interakcije. Ako kao indikator uzmemo kriterijum 5 („višu prečku”), u nekim školama je 13% učenika više puta doživelo nasilje, a u nekim školama 70% (Grafik 25ms). Negde uopšte nema onih koji su svakodnevno žrtve nasilja a negde ih je 16%; negde je 7% nasilnika a negde ih je, prema istom kriterijumu, 44% (Grafik 26ms). Postavlja se pitanje o tome koji su faktori odgovorni za toliko velike razlike među školama.

**Grafik 25ms:** Procenat ugroženih učenika, prema kriterijumu 5, po školama



**Grafik 26ms:** Procenat učenika koji se nasilno ponašaju, po školama



Napomenimo da redosled škola na prvom i drugom grafiku nije identičan, jer kriterijum *prosečan broj nasilnika* i kriterijum *prosečan broj ugroženih* ne daju iste rezultate. Korelacija između ova dva indikatora na nivou škole iznosi  $r = 0,69$ . Ako kao kriterijum nasilja uzmemo procenat učenika uključenih u nasilje, onda se ovaj procenat među školama kreće u rasponu od 10% do 61%.

Na prethodnim stranama prikazali smo rezultate o razlikama u ugroženosti nasiljem i nasilnom ponašanju između pojedinih kategorija učenika (npr., prema polu, uzrastu i sl.), bez uzimanja u obzir školsku pripadnost učenika. Bavili smo se činionicima koji, da tako kažemo, prevazilaze granice između škola, iznosili smo i analizirali podatke o nasilju bez uzimanja u obzir činjenice da školski kontekst u najširem smislu može biti važna determinanta nasilne interakcije. Bavili smo se pitanjem – kako su razlike među učenicima povezane sa ugroženošću nasiljem i nasilnim ponašanjem – zanemarujući činjenicu da učenici jedne škole mogu generalno biti ugroženiji nasiljem nego učenici neke druge škole i da to može biti sistematski povezano s nekim formalnim karakteristikama škole, školskim funkcionisanjem, strukturom, klimom itd. Kao što se učenici međusobno razlikuju, što ih u različitoj meri čini podložnim viktimizaciji ili spremnim da se nasilno ponašaju, tako se i škole kao celine međusobno razlikuju po nizu odlika, što može sve učenike iz jedne škole pohađaju stavljati pod uvećani ili umanjeni rizik od ugroženosti nasiljem.

## 10.1. Razlike između škola obuhvaćenim ispitivanjem

Škole koje mi imamo u uzorku međusobno se razlikuju ne samo po svojoj strukturi (u smislu polnih, uzrasnih i drugih karakteristika učenika) već i prema nizu drugih relevantnih karakteristika. Veoma se razlikuju po broju učenika: najmanja škola u uzorku ima dvadeset jednog učenika, dok najveću pohađa 1385 učenika (ovo, naravno, nije stvarni broj učenika, već samo broj ispitanih učenika od 3. do 8. razreda, ali ga možemo smatrati relativno pouzdanom aproksimacijom razlika u veličini škola). Približno trećina škola (71 škola) nalazi se u malim mestima (do 30.000 stanovnika), petina (48 škola) potiče iz gradova od 30.000 do 100.000 stanovnika, dok ostatak čine škole iz velikih gradova, do milion stanovnika (43 škole) i iz Beograda – centra (41 škola), periferije (22 škole) i okoline (12 škola). Podaci o uzorku ispitanih škola dati su u Tabelama 1–3 u Prilogu.

Velike razlike između škola postojale su i u drugim karakteristikama koje se direktnije tiču bezbednosti.

*Gangovi:* Procenat (starijih) učenika koji su saopštavali da u njihovoj školi postoje gangovi varirao je od 7% do 66%. Dakle, u svakoj školi je bilo i

onih koji kažu da gangovi postoje i onih koji kažu da ne postoje. Ako prihvatimo da takve grupe nisu obavezno svima vidljive, tek u desetak škola možemo tumačiti da oni praktično ne postoje jer o njima izveštava mali procenat učenika (manje od 15% učenika). Samo u 7 škola više od polovine ispitanih učenika kaže da postoje gangovi, a najviši procenat je 66%. Gangovi su vidljiviji u školama iz većih mesta i u većim (brojnijim) školama.

O postojanju gangova su izveštavali i školski policajci i na to pitanje je odgovorilo njih 144 iz 97 škola. U 65 škola je bio samo jedan policajac i njih 55 (85%) kaže da u njihovim školama nema gangova. Ali tamo gde je procene davalo više policajaca iz iste škole, vidi se da njihove procene nisu potpuno pouzdane. Od škola sa više policajaca, u 23 škole postoji slaganje da ih nema, u jednoj školi slaganje da ih ima, a u 8 škola postoji neslaganje u proceni. Ako, dakle, zanemarimo razliku između „povremeno primećujem” i „često primećujem”, u svakoj četvrtoj školi postoji neslaganje policajaca oko toga ima li gangova ili nema. Ne znamo u kojoj meri se radi o nesaglasnosti procena iste situacije, a u kojoj meri se različite procene odnose na različite situacije (možda radnici obezbeđenja ne rade u istim smenama, ili škola ima istureno odeljenje). U svakom slučaju, prema raspoloživim odgovorima policajaca, u 80% škola ne postoje gangovi, u 10% postoje, a u 10% nema slaganja oko toga.

Ako pitamo o postojanju gangova, pokazuje se da neusaglašene informacije daju i učenici, ali i odrasli. Takođe, učeničke procene se ne poklapaju mnogo s procenama školskih policajaca. Na nivou škola, korelacija između skorova dobijenih na osnovu odgovora učenika i skorova dobijenih na osnovu odgovora školskih policajaca (i jedan i drugi skor mogao se izračunati za 52 škole) iznosila je  $r = 0,29$ . Od 22 škole u kojima je trećina ili više ispitanih učenika rekla da u njihovoj školi postoje gangovi, u 16 bi se, na osnovu odgovora policajaca, moglo zaključiti da gangova nema.

Školski policajci su pitani i da li postoje nasilne grupe u neposrednom okruženju škole. U školama gde je odgovore davao samo jedan policajac, njih 45 (71%) izjavilo je da nema takvih grupa. Tamo gde je postojalo više policajaca, uočljiva je relativna nepouzdanost njihovih procena. Ako i ovde odgovore „povremeno primećujem” i „često primećujem” tretiramo kao iste, opet u 33% slučajeva postoji neslaganje u proceni. Naime, od 33 škole, u 14 škola se policajci slažu da nasilnih grupa nema, u 8 se slažu da ih ima a u 11 škola se njihove procene razilaze. Mogli bismo da procenimo da za 27% škola u njihovom okruženju postoje nasilne grupe, u okruženju 61% škola takvih grupa nema, dok je u 11% škola situacija nejasna.

*Međuškolske tuče.* Može se zaključiti da postoje u skoro svim školama, ali ne podjednako vidljivo. Najmanji procenat je 19%, i samo u tri škole manje od četvrtine ispitanih učenika kaže da postoje tuče između škola. Za oko polovine broja škola, više od polovine ispitanih učenika kaže da postoje tuče između škola. Školske tuče su bile vidljivije u većim mestima. Među

10 škola gde su tuče najvidljivije (gde o njima govori više od tri četvrtine ispitanih osnovaca), čak 7 je iz Beograda (ostale su iz Trstenika, Novog Sada i Niša). Samo je jedna beogradska škola (uz dve specijalne, koje možemo izostaviti) u kojoj više od polovine ispitanih učenika (i to neznatno više, 61%) kaže da nema tuča između škola.

*Unošenje opasnih predmeta u školu (oružja i sl).* Samo u 4 škole manje od 10% učenika je primetilo da je neko unosi predmete kojima se mogu naneti ozbiljne povrede. Najmanji procenat učenika koji to primećuje je 8%, najveća vidljivost je 48%. U 70% škola bar svaki četvrti učenik kaže da je neko donosio takve predmete u školu. I mada su prve dve škole po vidljivosti nošenja oružja i sličnih predmeta beogradske, ovaj fenomen je, za razliku od školskih tuča, podjednako prisutan i u manjim mestima.

O unošenju opasnih predmeta u školu izveštavali su školski policajci. Dobili smo odgovore 145 policajaca iz 97 škola. U 64 škole gde je odgovarao samo jedan policajac, njih 39 (60%) nije nijednom primetilo da učenici unose opasne predmete, a to je primetilo njih 25 (40%). Tamo gde je bilo više policajaca, nepodudarnost informacija koje oni daju bila je još veća nego kod informisanja o gangovima i nasilnim grupama izvan škole. Iz 33 takve škole, u 15 škola je postojalo slaganje da učenici ne unose oružje, u 2 škole je postojalo slaganje da unose oružje, a u 16 škola, dakle u svakoj drugoj, dobijene su procene koje se ne poklapaju (pritom smo i ovde pošli od toga da je svejedno da li su policajci primetili da učenici unose opasne predmete jednom ili dvaput, više puta ili skoro svakodnevno). Na osnovu odgovora policajaca, možemo zaključiti da u 56% škola učenici ne unose opasne predmete, u 28% unose, a u 16% slika nije jasna.

Kao što postoji neslaganje oko unošenja opasnih predmeta u školu između učenika i između policajaca, tako postoji i neslaganje između procena učenika i policajaca. Na nivou škola, korelacije između indeksa izračunatih na osnovu odgovora učenika i izračunatih na osnovu odgovora policajaca iznose svega 0,16.

Ako navedenom dodamo i činjenicu da se škole razlikuju i po nekim karakteristikama nastavnika („mlađi” ili „stariji” nastavni kadar, različit stepen poverenja nastavnika u moć škole da se izbori s problemom nasilja i sl.) jasno je da je u igri veliki broj potencijalnih činilaca viktimizacije i nasilništva. Pored opisanih, takoreći fizičkih, faktora koje smo u našem istraživanju mogli da ispitamo, tu su, svakako, i brojni drugi, ovim istraživanjem nepokriveni, faktori za koje smo itekako svesni da imaju važnu ulogu u generisanju nasilja – kvalitet nastave, učešće učenika i roditelja u odlučivanju, broj vannastavnih aktivnosti itd. Ukratko, školski kontekst sa svim svojim specifičnostima i raznolikostima jeste kontekst u kojem se nasilna interakcija dešava i koji bi u velikoj meri mogao uticati na incidenciju nasilja u školi.

Istraživanja ukazuju na to da su veličina mesta u kome se škola nalazi (Bradshaw et al., 2009; Chaux et al., 2009), veličina škole ili odnos broja učenika i nastavnika (Bradshaw et al., 2009; Smokowski et al., 2013), uverenja nastavnika o ličnoj efikasnosti (Khoury-Kassabri, 2011) ili njihova viša obrazovanost (Smokowski et al., 2013), školska klima (Eliot et al., 2010; Gottfredsen et al., 2005; Khoury-Kassabri, 2011; Khoury-Kassabri et al., 2004), kao i prisustvo gangova i oružja u školi (Jeong et al., 2013; Wynne & Joo, 2011) – važne determinatne različitih vidova viktimizacije i nasilništva učenika.

## 10.2. Razlike između škola s najmanje i škola s najviše nasilja

Potencijalnu relevantnost ovih faktora i mi možemo donekle grubo ali jednostavno ilustrovati. Ako postoje neke školske odlike koje su blisko povezane sa učestalošću nasilne interakcije, logična je (mada ne i nužno tačna) pretpostavka da će se škole u kojima ima najmanje i najviše nasilja po tim školskim karakteristikama najviše i razlikovati. Mi smo stoga, iz ukupnog uzorka, prema kriterijumu 5, izdvojili dve ekstremne grupe: škole s najmanje ugroženih učenika i škole s najviše ugroženih učenika. U razmatranje smo uzeli po 5% i jednih i drugih škola. U grupi najmanje ugroženih našlo se 11 škola (ukupno 4.476 učenika); prosečan procenat ugroženih učenika u ovoj grupi je 27% (s rasponom od 13% do 31%). Grupa najviše ugroženih škola obuhvata takođe 11 škola (3.166 učenika). Minimalan broj ugroženih učenika u ovoj grupi je 60%, a maksimalan 70% (u proseku, 63% učenika ugroženih nasiljem).

Poređenje ove dve grupe škola pokazuje da se one ne razlikuju prema uzrasnoj i polnoj strukturi učenika, kao ni prema prosečnom školskom uspehu učenika. Slično važi i za veličinu mesta u kome se te škole nalaze. Od 11 škola u grupi najslabije ugroženih, 5 je iz gradova do 30.000 stanovnika, 3 iz grada do 100.000 stanovnika, a preostale tri su iz centra Beograda (dve škole) i okoline Beograda (jedna škola). Najugroženije škole nisu u tom smislu posebno specifične. Većina njih je, takođe, iz najmanjih gradova (6 škola), jedna iz grada do 100.000 stanovnika, dok su ostale iz Beograda (po jedna škola iz centra i okoline, a dve s periferije). Nešto izraženije razlike postoje u u pogledu veličine škole, iskazane brojem ispitanih učenika. Prosečna veličina škole u grupi najmanje ugroženih škola je 407 učenika, a u slučaju najugroženijih škola 287. Iako i u jednom i u drugom slučaju postoje škole s relativno malim brojem učenika (40–60 učenika) i relativno velike škole (preko 400 učenika), više nasilnih interakcija je u manjim školama. Ilustracije radi, najbrojnija škola u grupi najugroženijih ima 407 učenika, dok više



od polovine najmanje ugroženih škola ima više učenika od toga (najbrojnija škola ima 748 učenika).

Najznačajnije razlike, međutim, pojavljuju se u vezi s nekim drugim faktorima koji se tiču bezbednosti školskog okruženja. Gangovi su u grupi najugroženijih škola daleko vidljiviji nego u grupi najmanje ugroženih škola; o njihovom prisustvu izveštava 37% učenika iz prve, nasuprot 20% učenika iz druge grupe. Postoje i izvesne, mada ne toliko izražene, razlike u tučama između škola, koje su češća pojava u grupi ugroženih škola (50% učenika o tome svedoči u prvom i 42% u drugom slučaju), kao i u prisustvu oružja i sličnih predmeta u školi (29% prema 21%).

Ovi nalazi su važni jer ukazuju na to da su učestalošću nasilja u školi povezane i neke karakteristike škole, nešto po čemu se različite škole međusobno razlikuju, ali se učenici u okviru iste škole ne razlikuju. Na primer, ako u nekoj školi postoje gangovi, oni su okruženje za sve učenike te konkretne škole. To je razlika u uzorku koju registrujemo na nivou škole a koja ne postoji na nivou pojedinačnih učenika unutar iste škole. To praktično znači da školska pripadnost može u ovom smislu biti važna determinanta viktimizacije i nasilnog ponašanja, a ovaj uticaj ne možemo registrovati kada pratimo samo individualne razlike među učenicima (Furlong & Morrison, 2000).

U tumačenju činjenice da se škole, u proseku posmatrano, značajno razlikuju prema stepenu viktimizacije i nasilnog ponašanja učenika, moramo biti posebno oprezni jer je u igri potencijalno veliki broj međusobno povezanih faktora.

Hipotetički posmatrano, činjenica da u jednoj školi ima više učenika koji se nasilno ponašaju nego u nekoj drugoj, ne mora ni na koji način nužno ukazivati na to da mora biti da ima nečeg u toj školi što do toga dovodi. Ako, recimo, znamo da su u grupi učenika koji se nasilno ponašaju češće dečaci, a da između dve škole postoje velike razlike u procentu takvih učenika, te razlike mogu jednostavno biti posledica činjenice da u jednoj školi ima daleko više dečaka. „Kontrolisanjem” pola učenika, razlike između škola bi se u tom slučaju izgubile. U ovoj situaciji bi za razlike između škola faktički bile „odgovorne” razlike u individualnim karakteristikama učenika.

S druge strane, čak i da se u svakoj analiziranoj školi dečaci u poređenju s devojčicama češće nasilno ponašaju, može se desiti da su razlike između dečaka i devojčica u nekim školama blage, a u nekim drugim veoma izražene i da to ima veze s nekim razlikama koje postoje između škola (npr., u jednom slučaju se radi o maloj školi, a u drugoj o velikoj, u kom slučaju bi veličina škole dovela do nekih razlika nezavisno od pola učenika). U ovom slučaju, govorili bismo o svojevrsnoj interakciji ili međudejstvu individualnih i školskih karakteristika.

Najzad, da se zadržimo na istom primeru, može se desiti da su razlike između dečaka i devojčica unutar neke dve škole istog intenziteta, recimo

blage, ali dečaci i devojčice iz jedne škole mogu biti daleko ugroženiji nego dečaci i devojčice iz neke druge škole (npr., ako u jednom slučaju imamo 40% dečaka i 30% ugroženih devojčica, a u drugom je odnos 90% prema 80% „u korist” dečaka). To opet može na sistematski način biti povezano s nekim školskim karakteristikama koje nezavisno i dodatno umanjuju ili uvećavaju šanse učenika da budu ugroženi ili da se nasilno ponašaju i tada bi bilo jasno da se razlike u stepenu ugroženosti nasiljem mogu objašnjavati pozivanjem na školske karakteristike.

Drugim rečima, uočene razlike između škola mogu biti kako posledica nekih razlika u relevantnim karakteristikama učenika, tako i nekih školskih faktora koji sve učenike određene škole stavljaju pod veći rizik od ugroženosti nasiljem (bilo da se radi o većem trpljenju i učestalijem vršenju nasilja), bez obzira na njihove individualne razlike. Ako želimo da razdvojimo efekte individualnih i školskih činilaca za viktimizaciju i nasilno ponašanje, odnosno da razlike koje između škola postoje pripišemo ovim ili onim faktorima, moramo i jedne i druge uzeti u obzir. Ovde upravo želimo da odgovorimo na pitanje da li šanse učenika da bude ugrožen ili da se nađe u grupi učenika koji se nasilno ponašaju zavise od njegove školske pripadnosti, nezavisno od njegovih individualnih karakteristika, odnosno u kojoj meri postojeće razlike između škola u viktimizaciji i nasilnom ponašanju mogu biti objašnjene razlikama koje među njima postoje s obzirom na neke relevantne karakteristike.

### 10.3. Individualni i školski prediktori viktimizacije i nasilnog ponašanja

Da bismo odgovorili na pitanja ovog tipa, sprovedena je analiza hijerarhijskog linearnog modelovanja koja nam daje mogućnost da istovremeno u obzir uzmemo i individualne i školske karakteristike kao moguće prediktore viktimizacije i nasilništva (u ovom slučaju radi se zapravo o složenijoj varijanti logističke regresije). Na taj način možemo utvrditi da li uticaj individualnih karakteristika opstaje kroz škole, kada kontrolišemo razlike između samih škola u pogledu odabranih karakteristika, odnosno da li neke školske karakteristike objašnjavaju nešto van onoga što može biti objašnjeno individualnim faktorima. Na taj način, možemo reći ne samo da li se škole međusobno značajno razlikuju s obzirom na viktimizaciju i nasilništvo već i zbog čega te razlike postoje, tj. koje su školske karakteristike povezane s tim na sistematičan način.

Analizirana je prediktivna vrednost većeg broja učeničkih karakteristika (individualni nivo) i školskih karakteristika (nivo škole). Od učeničkih karakteristika uključili smo *pol*, *uzrast* (dve kategorije – 5/6. i 7/8. razred), *školski uspeh*, *ljubav prema školi* (četvorostepena tvrdnja: 1. nimalo ne volim, 2. uglavnom ne volim, 3. uglavnom volim, 4. veoma volim), *broj dru-*

*gova u odeljenju* (četiri kategorije: 1. nijednog, 2. jednog, 3. dva-tri druga, 4. četiri i više) i *učestalost menjanja škole* (četiri kategorije: 1. nijednom, 2. jednom, 3. dva puta, 4. tri i više puta).

Na izbor školskih karakteristika kao mogućih značajnih prediktora viktimizacije i nasilništva uticali su kako rezultati ranijih sličnih analiza, tako i objektivna ograničenja u vidu dostupnosti odgovarajućih podataka i raspoloživi podaci iz upitnika za učenike i odrasle. Podsećamo čitaoca da su upitnici konstruisani tako da služe pre svega programu koji se sprovodi u školi, a u manjoj meri istraživanju samog fenomena nasilja u školi.

U obzir smo uzeli sledeće karakteristike: *veličinu mesta* u kome se škola nalazi, *prosečan radni staž nastavnika škole*, *odnos broja nastavnika i učenika* (broj učenika podeljen brojem nastavnika u jednoj školi<sup>10</sup>), *pripisivanje uzroka nasilja školskim faktorima* od strane nastavnika (prosek rangova dodeljenih neodgovarajućim programima i metodama nastave, neodgovarajućem reagovanju škole na nasilje i lošim međuljudskim odnosima u školi – kao uzrocima nasilja), *poverenje nastavnika u moć škole* da se izbori s nasiljem (prosek nastavničkih procena na trostepenoj skali: 1. škola je nemoćna da smanji nasilje; 2. malo se može učiniti; 3. može se mnogo učiniti), *učestalost nasilnog ponašanja odraslih* prema učenicima (prosek učeničkih sumativnih procena o učestalosti vređanja, udaranja i pretnji od strane nastavnika ili nasilnog ponašanja drugog zaposlenog na četvorostepenoj skali: 1. nijednom; 2. jednom ili dvaput; 3. više puta; 4. skoro svakodnevno), *složnost odeljenja* (prosek učeničkih procena o tome koliko se dobro slažu u odeljenju iskazan na četvorostepenoj skali), *vidljivost gangova* (prosek učeničkih procena postojanja gangova na trostepenoj skali: 1. nisam primetio; 2. postoji jedna takva grupa; 3. postoji više grupa), *vidljivost tuča između škola* (prosek učeničkih procena postojanja tuča između škola, 1. nisam primetio; 2. desilo se 1–2 puta; 3. desilo se više puta; 4. to se često dešavalo) i *vidljivost oružja* i sličnih opasnih predmeta (prosek učeničkih procena postojanja u školi predmeta koji mogu poslužiti kao oružje: 1. nisam primetio; 2. desilo se 1–2 puta; 3. desilo se više puta; 4. to se često dešavalo).

Raspoloživi podaci nam, nažalost, ne daju mogućnost da u obzir uzmemo sve navedene varijable na nivou svih učenika i svih škola u uzorku (jer su neka pitanja postavljena samo starijim učenicima ili u kasnijim fazama projekta), pa smo analizu prilagodili podacima koji su nam na raspolaganju. Analiza koju ćemo prikazati sprovedena je na uzorku starijih učenika (od 5. do 8. razreda) iz 127 škola (N = 42.291).

Kolika je, zapravo, razlika između škola i da li se ona na neki način može kvantifikovati? Kvantifikacija razlika je u načelu moguća. Primenjeni po-

---

10 Ova mera je u izvesnom smislu zamena za veličinu škole iskazanu brojem učenika, koja se smatra manje validnim pokazateljem (Khoury-Kassabri et al., 2004).

stupak hijerarhijskog linearnog modelovanja daje mogućnost da se u međusobni odnos dovedu razlike, tj. varijacije unutar i između škola i da se na taj način dobije „mera” intenziteta razlika između škola. Pokazatelj toga je koeficijent intraklasne korelacije, ICC (predstavlja odnos varijanse grešaka sa individualnog i varijanse grešaka sa nivoa škole). Njegove vrednosti kreću se od 0 do 1; što je bliži 1 to su razlike između škola izraženije, odnosno učenici unutar škola međusobno su sličniji po nekoj analiziranoj karakteristici. Vrednost koeficijenta ICC za viktimizaciju je 0,236, a za nasilništvo 0,147, što praktično znači da 24% varijanse u viktimizaciji i 15% varijanse u nasilniškom ponašanju potiče od razlika između škola (Tabela 58). Škole se s obzirom na viktimizaciju i nasilno ponašanje učenika značajno i bitno razlikuju i ovaj efekat „grupisanja” učenika po školama mora biti na odgovarajući način uzet u obzir. To praktično, i donekle pojednostavljeno, znači da je za učenikove šanse da bude viktimiziran ili da se nađe u grupi učenika koji se nasilno ponašaju „važno” to da li je dečak ili devojčica, mlađeg ili starijeg uzrasta itd, tj. njegove individualne karakteristike koje ga unutar svake škole stavljaju u poziciju manje ili više ugroženog ili nasilnog – ali i njegova školska pripadnost, činjenica da pohađa ovu ili onu školu. Bez obzira na sve razlike koje između učenika jedne škole postoje u vezi s viktimizacijom i nasilništvom, sve njih i neke odlike škole koju pohađaju dodatno stavljaju pod manji ili veći rizik od viktimizacije i nasilništva. Određeni školski faktori su, drugim rečima, potencijalno povezani s trpljenjem i vršenjem nasilja i nakon kontrole uticaja faktora „rizika” sa individualnog nivoa.

Važno je primetiti da je školska pripadnost značajno važniji činilac viktimizacije nego nasilništva (na šta nam ukazuju razlike u koeficijentu intraklasne korelacije u dva slučaja). Škole se međusobno mnogo više razlikuju u vezi s viktimizacijom nego nasilništvom. Iako izlazi iz okvira tekuće analize, vredi pomenuti podatak da se, na ovaj način posmatrano, škole međusobno značajno razlikuju i prema pojedinačnim oblicima nasilja koji su bili predmet ranije analize – najviše s obzirom na ugroženost učenika vredanjem, udaranjem i seksualnim uznemiravanjem, a najmanje s obzirom na uznemirujuće SMS poruke i snimanje mobilnim telefonom.

Karakteristike škola koje se pokazuju kao značajni prediktori viktimizacije i nasilništva jesu odnos broja nastavnika i učenika (*manji* broj učenika u odnosu na broj nastavnika povezan je sa većom viktimizacijom i nasilništvom), kohezivnost unutar odeljenja (*manja* kohezivnost – izraženija viktimizacija i nasilništvo) i vidljivost gangova u školi i školskom okruženju (*vidljiviji* gangovi – izraženija viktimizacija i nasilništvo). Prediktor viktimizacije je i radni staž nastavnog kadra (*kraći* radni staž – izraženija viktimiziranost učenika). Veličina mesta se nije pokazala kao značajan prediktor, kao ni iskazano uverenje zaposlenih u školi o tome u kojoj meri je škola odgovorna za javljanje i prevenciju nasilja, ali ni učestalost nasilnog ponašanja odraslih prema učenicima.

Tabela 58: Multilevel analiza individualnih i školskih prediktora viktimizacije i nasilnog ponašanja<sup>11</sup>

	Viktimizacija	Nasilno ponašanje
<b>Individualni faktori</b>		
Uzrast	0,69**	1,45**
Pol (1 – dečaci)	1,01	2,25**
Ljubav prema školi	0,96**	0,61**
Broj drugova u odeljenju	0,67**	0,91**
Školski uspeh	0,89**	1,01
Učestalost menjanja škole	1,13**	1,02
<b>Školski faktori</b>		
Prosečan radni staž nastavnika	0,81*	0,89
Odnos broja nastavnika i učenika	0,95*	0,96*
<b>Veličina mesta</b>		
Mesto do 30.000 stanovnika	1,13	0,82
Grad od 30.000 do 100.000 stanovnika	1,06	0,93
Grad od 100.000 do 1.000.000 stanovnika	1,10	0,98
Pripisivanje uzroka nasilja školskim faktorima	1,05	1,05
Poverenje u moć škole da se izbori s nasiljem	1,12	0,96
Procenjena složnost odeljenja	0,57**	0,52**
Učestalost nasilnog ponašanja odraslih	1,24	1,15
Vidljivost gangova	2,02**	1,84**
Vidljivost tuča između škola	0,95	1,20
Vidljivost oružja	1,13	1,22
ICC <sup>12</sup>	0,236	0,147
N učenika	42,291	42,291
N škola	127	127

*Napomena:*

U ćelijama su prikazane vrednosti količnika šansi. Značajne vrednosti količnika šansi veće od 1 ukazuju na to da s porastom vrednosti prediktorske varijable značajno rastu šanse učenika da bude viktimiziran ili da se nađe u grupi učenika koji se nasilno ponašaju, dok značajne vrednosti manje od 1 smanjuju takve šanse. U analizi značaja veličine mesta, zbog prirode ove varijable, svaka od kategorija naselja navedenih u tabeli poređena je s kategorijom „centar i periferija Beograda”.

\*\* značajnost na nivou 0,01.

\* značajnost na nivou 0,05;

- 11 Budući da su kriterijumske varijable dihotomne (1 – ponovljeno trpljenje, odnosno, vršenje nasilja, 0 – odsustvo ponovljenog trpljenja/vršenja nasilja), korišćen je Bernulijev model i PQL metod procene parametara (full penalized quasi-likelihood).
- 12 Koeficijent intraklasne korelacije računat je na osnovu rezultata analize varijanse prema formuli  $ICC = (MS_{škola} - MS_{greška}) / (MS_{škola} + (n-1)MS_{greška})$ , gde „n” predstavlja veličinu grupe, tj. škole (Murray & Hannan, 1990); budući da broj učenika po školama veoma varira, korišćena je harmonična aritmetička sredina kao mera prosečnog broja učenika po školama (Bradshaw et al., 2009).

## 10.4. Specifičnosti specijalnih škola

Rekli smo da se među 237 osnovnih škola nalazi i 7 specijalnih škola. Ove škole su bile uključene u sve izvedene analize, osim u nekoliko analiza za koje je veličina škole igrala bitnu ulogu. Pošto se radi o malim školama, u kojima se broj ispitanih učenika kreće od 21 do 147, što sa brojem od ukupno 573 učenika čini svega pola procenta ispitanih učenika, njihove eventualne specifičnosti, ma koliko izražene, ne bi mogle da utiču na dobijene rezultate.

Želeli smo, ipak, da izdvojimo ove škole i da utvrdimo eventualne specifičnosti nasilne interakcije u njima.

U specijalnim školama dečaka je bilo procentualno nešto više nego u običnim školama – 59%. Bilo je učenika od 3. do 8. razreda, s tim što su učenici starijih razreda bili zastupljeniji nego učenici nižih razreda.

Za razliku od učenika u običnim školama, deca u specijalnim školama su bila više vezana za svoju školu. Čak 59% njih je izjavilo da veoma voli da ide u školu – odgovor vrlo redak (13%) među osnovcima u običnim školama. Bilo je relativno malo onih koji ne vole da idu u školu (7%) ili uglavnom ne vole (5%). Takođe, učenici iz specijalnih škola u mnogo većoj meri svoja odeljenja ocenjuju kao složna. Po 9% njih kaže da se slabo ili osrednje slažu, 30% da se dobro slažu a najveći broj, 52%, da se odlično slažu, što je takođe bio relativno redak odgovor (22%) među učenicima u običnim školama. Po broju dobrih drugova u odeljenju, i kod njih je većinski odgovor bio da imaju 4 i više dobrih drugova (58%), ali je u običnim školama taj odgovor bio znatno češći (77%). U tumačenju ovog nalaza treba imati na umu to da su grupe u specijalnim školama mnogo manje nego odeljenja u običnim školama.

Kao što se vidi u sledećoj tabeli, uključenost dece u nasilnu interakciju bila je nešto viša nego u običnim školama. U ovim školama je dece koja su i žrtve i nasilnici proporcionalno nešto više nego u običnim školama.

Tabela 59ms: Uključenost dece iz specijalnih škola u nasilnu interakciju (%)

	Vrsta škole	Kategorija				N
		Neuključen	Samo žrtva	Samo nasilnik	Žrtva/ Nasilnik	
	Obična	48,8	30,4	7,1	13,7	108.578
	Specijalna	42,1	28,3	7,2	22,5	573
	<b>Ukupno</b>	<b>48,7</b>	<b>30,4</b>	<b>7,1</b>	<b>13,8</b>	<b>109.151</b>

Porast od 7–8% učenika koji trpe nasilje i učenika koji se nasilno ponašaju u specijalnim školama podjednak je i kod dečaka i devojčica.

Od specifičnih oblika viktimizacije, u specijalnim školama je povišen procenat dece koja se žale na fizičko nasilje (32% u odnosu na 19%), za

4–5% je češće prisiljavanje, pretnje, otimanje i seksualno uznemiravanje, dok su vređanje i spletkarenje podjednako zastupljeni. Kada je u pitanju nasilno ponašanje, u specijalnim školama je bilo za oko 5–6% više dece koja su rekla da su udarala drugu decu (23% prema 15%) pretili (16% prema 9%) i za 3–4% više dece koja su otimala, prisiljavala druge ili spletkarila, dok je onih koji su vređali bilo podjednako. I broj onih koji su se potukli bio je za 3% veći. Verbalno i indirektno nasilje je, dakle, bilo na otprilike istom nivou kao u običnim školama, dok je fizičko nasilje bilo nešto izraženije.

Učenici iz specijalnih škola manje su se žalili na nasilje odraslih (5,4% u poređenju sa 9,4% na mlađem uzrastu i 21,5% u poređenju sa 33,6% na starijem uzrastu). Oni imaju i znatno veću podršku u slučaju da su žrtve nasilja. Njih 80% se obraća nastavniku u slučaju da su ugroženi (u osnovnim školama to radi tek svaki drugi učenik) i uz to skoro svi oni kažu da su nastavnici nastojali, a u velikom broju i uspeli, da im pomognu. I opažena pomoć drugova je nešto veća: 20% kaže da drugi nikada nisu pokušali da im pomognu, u poređenju sa 28% iz običnih škola.

Učenici iz specijalnih škola su više ugroženi nasilnim učenicima iz drugih škola. Dok se na to žali trećina ispitanih učenika iz običnih škola, polovina ispitanih učenika iz specijalnih škola kaže da su učenici koji se prema njima nasilno ponašaju i iz drugih škola. Takođe je i češće nasilje koje nije unutar istog odeljenja. Dok u običnim školama četvrtina ispitanih učenika kaže da su nasilni učenici svi iz njihovih odeljenja, u specijalnim školama to kaže svega 6% učenika.

Integrisanost u odeljenje je podjednako značajan zaštitni faktor protiv nasilja i u običnim i u specijalnim školama – u običnim školama je korelacija integrisanosti i viktimizacije iznosila  $r = -0,22$  a u specijalnim školama  $r = -0,20$ .

Treba još napomenuti da iza ovde predočene zbirne slike sedam škola postoje značajne razlike između njih. Dok je u jednoj školi broj dece neuključene u nasilje 78%, što je više nego u bilo kojoj drugoj školi u uzorku, u drugoj školi je broj neuključenih 27%, što tu školu stavlja na treće mesto po procentu učenika uključenih u nasilnu interakciju.

Zaposlenih u specijalnim školama je bilo ukupno 426, što je činilo 2,8% ukupnog uzorka odraslih. Ova grupa zaposlenih uključena je u analize odgovora svih odraslih.

Ako razlike od 4–5 procenata smatramo zanemarljivim, onda se zaposleni u specijalnim školama ne razlikuju po svom viđenju prisustva problema nasilja od zaposlenih u običnim školama. Dve trećine (66%) zaposlenih u specijalnim školama smatra da je problem nasilja veći nego ranije, a njih 28% da je isti kao ranije. Takođe, dve trećine zaposlenih (64%) kaže da se javljaju povremeni problemi, 30% da su problemi česti ili veoma česti, a samo njih 6% misli da nema problema. Jedine razlike u procenama zaposlenih

su u tome što u specijalnim školama nema zaposlenih koji u njima uočavaju gangove, odrasli ne vide nasilne grupe u okolini škola ili da deca unose opasne predmete koji bi mogli poslužiti kao oružje.

I kada se izjašnjavaju o pojedinačnim oblicima nasilja, zabrinutost zaposlenih je slična zabrinutosti zaposlenih koji rade u običnim školama. U podjednakoj meri smatraju da problem predstavlja fizičko nasilje, oti-manje, tuče, a ako razlike od 4–5% smatramo zanemarljivim, onda nema razlika ni u ozbiljnosti verbalne agresivnosti, pretnjama i zastrašivanju, prisiljavanju. Neki oblici nasilja, međutim, znatno više zabrinjavaju zaposlene u specijalnim školama. To je seksualno uznemiravanje, koje kao problem u većoj ili manjoj meri uočava 48% zaposlenih u specijalnim školama a 26% zaposlenih u običnim školama. Razlike postoje i u značajno većoj zabrinutosti zbog verbalne agresivnosti prema nastavniku (80% prema 70%) i fizičke agresivnosti prema nastavniku (59% prema 33%).



# 11. Rezime rezultata i diskusija

## 11.1. O samom istraživanju

Istraživanje koje je ovde prikazano spada u najobimnija istraživanja koja su rađena kod nas. Prikazani rezultati zasnivaju se na odgovorima 109.151 učenika i 15.507 odraslih iz 237 osnovnih škola Srbije. Takav ogroman uzorak, od preko 124.000 ispitanika, bilo je moguće obezbediti samo zato što su ispitivanja rađena u okviru programa *Škola bez nasilja*, koji je podrazumevao da se, prilikom otpočinjanja programa, u školi sprovede iscrpno ispitivanje koje će svima u školi pružiti priliku da saopšte svoje viđenje nasilja u školi i koje će i učenicima i zaposlenima pružiti što detaljniji snimak trenutnog stanja, ukazati na specifične probleme koje treba rešavati i, kroz diskusiju o dobijenoj slici i uočenim problemima, motivisati celu školu za rad na prevenciji nasilja. Prilikom da učestvuju u istraživanju imali su svi učenici od 3. do 8. razreda i svi zaposleni u školi.

Uloga koju je istraživanje imalo u okviru programa *Škola bez nasilja* uticala je na sadržaj upitnika. Pitanja u upitniku odnosila su se na utvrđivanje rasprostranjenosti različitih oblika nasilja, kako među učenicima, tako i u interakciji učenik – odrasli. Sem toga, upitnikom su se utvrđivali stavovi i postupci učenika i zaposlenih koji mogu biti korisni za preduzimanje konkretnih mera za prevenciju nasilja u školi. Niz varijabli koje bi se ticale vanškolskih aspekata i koje mogu pomoći da se razume nasilje u školi, ali su slabo povezane sa onim što sama škola može da preduzme, kao što su porodični faktori, crte ličnosti, uticaj šire zajednice itd., nisu obuhvaćeni, i inače obimnim, upitnikom. Nažalost, nedostaju i detaljniji podaci o samoj školi i njenom okruženju. Prvobitno je bilo planirano da podaci koji se odnose na karakteristike škole i školskog okruženja budu preuzeti iz baze podataka o školama na kojoj se tada radilo, ali ta baza za škole Srbije, nažalost, još nije

napravljena. Ovaj sužen opseg prikupljenih podataka ograničio je i istraživačke pretenzije rada, jer podaci nisu omogućili da se ispita uticaj niza školskih i vanškolskih faktora na izraženost nasilja u školi.

To što je istraživanje bilo prateći deo programa i što je imalo jasno određenu funkciju unutar programa diktiralo je i samo izvođenje istraživanja i sadržaj upitnika. Pre svega, samo izvođenje istraživanja u svakoj školi predstavljalo je zamašan poduhvat, koji je zahtevao angažovanje velikog broja ljudi na nizu poslova, od organizacije, administriranja upitnika i dežuranja do njihovog sortiranja i unošenja podataka u kompjuter. Mada je mnogo vremena posvećeno pripremi istraživanja i obuci uključenih u istraživanje, izvesno je da su se često javljale nepredviđene teškoće koje je trebalo u hodu rešavati i da istraživanje nije u svim školama izvedeno na podjednako kvalitetan način.

Pošto se radi o višegodišnjem i veoma dinamičnom istraživanju, povremeno su objavljivani rezultati o pojedinim značajnijim temama, dobijeni na do tog momenta prikupljenim podacima. Prvi izveštaj rađen je na podacima dobijenim tokom pilotiranja upitnika i samog postupka istraživanja u četiri škole (Plut i Popadić, 2006; Popadić i Plut, 2006). U kasnijim prikazima škole iz pilot- istraživanja nisu uključivane. Prvi prikaz podataka iz istraživanja (Popadić i Plut, 2007a) pisan je na osnovu podataka iz druge faze istraživanja (prve faze posle pilotiranja), prikupljenih 2006. godine, na osnovu 50 obrađenih škola i odgovora 26.628 učenika, i ticao se oblika i učestalosti nasilja. Osnovni podaci o prevalenciji nasilja praktično su identični sa onima koje sada saopštavamo.<sup>13</sup>

Podaci iz nešto većeg broja škola (71) i samo od starijih učenika dati su u radu Popadić i Plut (2007b) u kojem je analizirano kako procena rasprostranjenosti nasilja zavisi od različitih kriterijuma (operacionalnih definicija) nasilja i viktimizacije koji se mogu zasnivati na istim odgovorima; ta analiza je bila osnova za izbor kriterijuma kojih smo se držali u ovoj knjizi.

Na istom uzorku starijih učenika zasnovan je i sledeći rad (Plut i Popadić, 2007) s tim što su uključeni i odrasli iz 71 škole, a rad se ticao reagovanja dece i odraslih na nasilje u školi. Prikazana slika je u osnovi ista kao ona prikazana u ovoj knjizi, s tim što su tada procenti na nekim od indikatora koji ukazuju na veću pasivnost učenika u reagovanju kada su ugroženi oni ili njihovi drugovi bili veći za nekoliko, najviše 3–4 procenta.

---

13 Na osnovu globalne samoprocene ugroženosti, tada je bilo 21,1% učenika koji su izloženi vršnjačkom nasilju a sada 21,4%; bar jednom je doživelo neki oblik 65,3% a sada 65,4%; najčešći oblik nasilja je bio vređanje – tada je žrtava vređanja bilo 45,6% a onih koji vređaju 32,4%, a sada je žrtava 45,9% a onih koji vređaju 33,6%. Nasilju odraslih je tada bilo izloženo 35,7% učenika a sada 33,6%.

Kasniji izveštaji (Plut, Pavlović, Popadić, 2012; Popadić, Pavlović, Plut, 2013) bazirali su se na podacima iz 188 škola. U prvom od ovih radova upoređuju se procene prisutnosti nasilja koje daju različite kategorije zaposlenih u školi i ispituje se čije se procene mogu smatrati najpouzdanijim. U drugom radu se detaljnije prikazuju shvatanja nastavnika o nasilju u školama i njihove procene vlastite i kolektivne osposobljenosti za efikasno delovanje u prevenciji nasilja.

## 11.2. Kako su ispitanici odgovarali?

Nisu svi ispitanici (mislimo, pre svega, na učenike) pokazali podjednaku (ni dovoljnu) motivisanost da učestvuju u ispitivanju, ni sposobnost da adekvatno odgovore na sva pitanja. Već prilikom obrade podataka suočili smo se sa velikim brojem nekompletno popunjenih upitnika. Odlučili smo da u obradu uključimo sve makar malo upotrebljive podatke, tako da su zadržavani i upitnici gde je učenik odgovorio samo na četvrtinu ukupnog broja pitanja, pod uslovom da su ta pitanja bila glavna pitanja – o učestalosti nasilnih epizoda. Naravno, to je urađeno ne zato da bi se obezbedio veći uzorak, već da bi se izbeglo selektivno osipanje.

Iz analiza su izostavljeni i učenici koji su sami, na kraju popunjavanja, rekli da su na veliki broj pitanja odgovarali neiskreno. Njih je bilo 1.200, što jeste veliki broj, ali obuhvata manje od 2% učenika. Analize su pokazale da njihovi odgovori ne bi promenili opštu sliku. Značajno je videti u kom smeru bi ta promena išla. Učenici koji su neozbiljno odgovarali su, po pravilu, dečaci (njih tri četvrtine), slabijeg uspeha od proseka uzorka. U čemu su se odgovori te dece razlikovali od odgovora ostale dece? Ta deca su saopštavala da su se češće nasilno ponašala, ali i bila ugrožena nasiljem, kako od vršnjaka, tako i od odraslih. Konkretno, u toj grupi je bilo oko 10% više onih koji su saopštavali da su ugroženi nasilnim ponašanjem odraslih, ili da su uključeni u neku od nasilnih uloga, nego u ostalom delu uzorka. Možemo pretpostaviti da se njihova neiskrenost (neozbiljnost) sastojala, uglavnom, u izmišljanju da su bili veće žrtve i nasilnici nego što su stvarno bili.

Inače, izgleda da tema nasilja u školi (a možda i poslovična dužina upitnika kojima se ta tema ispituje) provocira neozbiljne odgovore koji nisu tako retki i mogu uticati na konačnu sliku. Kornel i Bendiopadej (Cornell & Bandyopadhyay, 2009) navode primere gde je isključivanje sumnjivih upitnika (sa ekstremnim i međusobno nekonzistentnim odgovorima, priznavanjima da su neiskreno odgovarali i sl.) značajno uticalo na rezultate. U jednoj studiji (Cornell & Loper, 1998), u kojoj čak četvrtina upitnika nije zadovoljilo validacione kriterijume, nakon njihovog isključivanja procena broja učenika koji su učestvovali u tučama smanjena je sa 28,7% na 19,2%. Navešće-

mo još jedan primer (Cross & Newman-Gonchar, 2004) gde je isključivanje sumnjivih upitnika smanjilo procenu izloženih nasilju sa 45,7% na 25,0%. U literaturi ima još sličnih primera.

Čak i kad smo isključili učenike koji su rekli da su neozbiljno odgovarali, ostao je značajan broj učenika koji su davali nekonzistentne odgovore. Već smo spomenuli kako su čak i na pitanjima koja neposredno slede jedno iza drugog učenici davali različite odgovore na isto pitanje o tome da li su ikada doživeli nasilje. Ta činjenica je samo ukazala na to u kojoj meri moramo biti oprezni kada tumačimo učeničke odgovore. Pre svega, koliko god da se neka pitanja odnose na objektivne događaje, odgovori dece i odraslih nisu direktni podaci o tim objektivnim događajima, već podaci o tome kako deca i odrasli saopštavaju o njima, kako ih se sećaju i kako ih tumače. Kad god, recimo, govorimo o broju učenika koji su se obratili nastavniku za pomoć ili koji su ogovarali druge učenike i slično, moramo imati na umu da se radi o broju učenika koji su *saopštili* da su se obratili nastavniku za pomoć, *saopštili* da su ogovarali druge učenike i slično. Nemoguće je, međutim, u celom radu umesto „deca izložena nasilju” pisati „deca koja kažu da su izložena nasilju”, umesto „obraćaju se za pomoć” „kažu da se obraćaju za pomoć” i slično, ali bi neprestano trebalo imati na umu da operišemo sa izjavama učenika i odraslih koji se nikako ne smeju direktno prevesti u informaciju o realnom stanju.

### 11.3. Metodološke dileme: kako ispitivati nasilje u školi?

#### 11.3.1. Kako se ispitanici prisećaju?

Ako je već toliko upadljivo da učeničke odgovore, pa ni odgovore odraslih, ne smemo uzimati kao jednostavno saopštavanje informacija koje su ispitanicima lako dostupne i lako saopštive, moramo se zamisliti nad procesom kojim ispitanici dolaze do svojih odgovora o nasilnim epizodama. Odmah biva jasno da se radi o vrlo složenom procesu koji, nažalost, još nije podrobno ispitivan. Nedostaju istraživanja o tome kako deca donose svoje procene učestalosti nasilja, koliko su te procene pouzdane u vremenu, koje strategije prisećanja koriste. Istraživanja koja se bave autobiografskim pamćenjem – a prisećanja nasilnih epizoda bi spadala u tu oblast – pokazuju da se radi o složenom procesu na čiji konačan rezultat utiče mnogo faktora (Tourengeau et al., 2000).

Generalno, kada se od ispitanika traži da se prisete broja određenih epizoda, ispitanici pokušavaju da obave taj zadatak koristeći različite strategije. Jedna strategija je da se prisete tačnog broja, ako su ga znali (npr., „Tri puta sam menjao školu.”). U slučaju nasilnih epizoda, teško da je iko od ispitanika

ranije prebrojavao takve epizode i došao do nekog broja koji je onda zapamtio). Druga strategija ispitanika je da procenu daju na osnovu opšte impresije, ne prebrojavajući pojedinačne epizode, već rukovodeći se različitim heuristikama, npr., koliko lako se prisećaju takvih epizoda. Treći način je da se prisećaju specifičnih epizoda, da ih prebroje i onda daju svoj odgovor. Četvrta je kombinovana strategija, gde, na primer, u jednoj oblasti pribegnu prebrojavanju pojedinačnih epizoda a u drugoj se rukovode opštom impresijom.

Ispitivanja, pre svega, pokazuju da samo mali broj ispitanika procenu donosi na osnovu prebrojavanja pojedinačnih epizoda, mada se verovatno najčešće pretpostavlja da upravo tako učenici donose svoje procene, kao i da je taj posao lak, jednostavan i pouzdan. Ovaj proces prisećanja-i-prebrojavanja daleko od toga da je proces kojim se lako i pouzdano dolazi do tražene informacije. Zadatak je, u stvari, toliko težak da ako, na primer, pitamo učenika koliko puta je on nekoga uvredio u protekla tri meseca, i kad njegov odgovor uzmemo „zdravo za gotovo”, moramo se začuditi kako je on uopšte uspeo da za nekoliko sekundi, koliko se zadržao u odgovaranju na to pitanje, dođe do nekog odgovora. Ispitanik mora da sačeka da iz sećanja iskrсну epizode o kojima je pitan i u nekom trenutku treba da donese odluku da li je to čega se prisetio sve ili da nastavi sa pretragom u memoriji. Istraživanja pokazuju da niz faktora utiče na prisećanje. Prisećanja će biti manje pouzdana kad se radi o iregularnim i nevažnim događajima, kad se odnose na duži i udaljeniji vremenski period, kad se ima manje vremena na raspolaganju. Sve te faktore možemo prepoznati na delu u ispitivanjima vršnjačkog nasilja pomoću samoprocena.

Kad se od ispitanika traži da se priseti koliko je bilo nekih događaja, pokazuje se da traženje holističkih procena nije najbolje rešenje. Do boljih rezultata dolazi se tzv. metodom dekompozicije – deljenja globalnog pitanja na više segmenata. Takođe, pokazuje se da je prisećanje otežano u onoj meri u kojoj ne postoji poklapanje između naziva događaja koji koristi ispitivač i originalnog enkodiranja od strane ispitanika. Na primer, učenik je neke epizode ranije već označio kao „potukao sam se” i lakše mu je da se priseti koliko puta se potukao nego da se priseti koliko puta je doživeo nasilje jer rubriku „doživeo sam nasilje” on sam nije koristio za pohranjivanje epizoda koje je doživeo.

Zaključivanje na osnovu autobiografskog pamćenja koliko puta se nešto desilo znatno je nepouzdanije i podložnije uticaju navedenih i mnogih drugih faktora nego prisećanje da li se nešto desilo ili ne. U našem kontekstu, sledi da su pouzdaniji odgovori o tome da li je učenik neki oblik nasilja doživeo ili ne (tj. postavljanje „niže prečke”) nego odgovori koliko puta je nešto doživeo, ili da li je nešto doživeo jedan-dva puta, ili češće od toga.

Problem nije samo u dokazanoj nepouzdanosti autobiografskog pamćenja, u kom slučaju bismo mogli računati na to da će se učenici setiti bar epizoda koje su značajnije i koje su se češće ponavljale. Problem je i u tome

što je zadatak koji stoji pred decom, a koji oni moraju da obave vrlo brzo, za njih prilično nejasan. Zamislimo da izvežbani posmatrači imaju priliku da posmatraju istu tu situaciju koje deca treba da se prisete – na primer, jednu petominutnu prepirku u školskom dvorištu. Morao bi postojati vrlo detaljan sistem kategorija koji bi služio da se koliko-toliko poveća međusobna saglasnost i pouzdanost procena posmatrača. Koju nameru pripisati učesnicima interakcije? Da li će „jedinica analize” biti cela petominutna interakcija dece, ili će se ona raščlaniti pa će se u njoj prepoznati niz agresivnih postupaka?

Slika postaje još komplikovanija ako imamo na umu da ispitanik svoj odgovor ne daje samo na osnovu onoga čega se prisetio već i na osnovu svog shvatanja zašto se od njega takav podatak traži, kakva je svrha ispitivanja i kako prema tom ispitivanju da se odnosi. Pitanja – koji je cilj istraživanja? šta će dalje biti sa njihovim odgovorima? ko će sve moći da ih čita? koliko je anonimnost zaista zagantovana i kakve posledice po njih može da ima odgovaranje na jedan ili drugi način? – sigurno je da sebi postavljaju svi ispitanici, u konkretnom slučaju svi u školi, od učenika do nastavnika i direktora. Odgovori nisu rezultat samo prisećanja već i toga kako ispitanik interpretira smisao celog ispitivanja.

Sve u svemu, ako se zamislimo nad zadatkom koji je postavljen pred učenike, pokazuje se da je veoma riskantno uzeti učeničke odgovore „zdravo za gotovo”, odnosno kao pouzdanu informaciju o nekom stanju ili događaju.

Sve teškoće u prisećanju i zaključivanju koje smo spomenuli u vezi sa odgovaranjem učenika sigurno da postoje i u vezi sa odgovaranjem odraslih. Kod odraslih jedino nismo imali takva pitanja gde upoređivanje odgovora očigledno pokazuje koliko je prisećanje traženih epizoda nesigurno i koliko su takvi odgovori nepouzdati. Umesto poređenja više odgovora istog ispitanika, kod odraslih nam indikator nepouzdanosti procena može biti poređenje procena različitih ispitanika o istoj situaciji. Pokazuje se da su se odgovori odraslih, kad god je bilo moguće proveravati njihovu pouzdanost, pokazivali nedovoljno pouzdanima. Iste teškoće oko prisećanja i dileme oko cilja istraživanja i otvorenosti imali su i odrasli. Nema škole u kojoj bar neko od odraslih nije ocenio da u njoj problem nasilja ne postoji a, istovremeno, neko drugi ocenio da nasilje predstavlja veoma veliki problem. Proseci kriju ovu protivrečnost u odgovorima, toliku da za svaku školu postoje opisi koji su do neprepoznatljivosti različiti.

Zadržali smo se duže na demonstriranju navedenih teškoća i ograničenja jer nam se čini da je u široj, pa čak i stručnoj, javnosti veoma rasprostranjeno verovanje koje bismo mogli nazvati „naivni realizam” – da se evidentiranje prisustva nekih epizoda zasnovano na sećanju sastoji u jednostavnom prebrojavanju, gde dobijene procenite treba uzeti sa istom sigurnošću s kojom, na primer, tretiramo procenite dece koja su vakcinisana, promenila školu i slično.

### 11.3.2. O određenju nasilja

U našem istraživanju pošli smo od određenja nasilja kao svakog namernog pokušaja da se povredi druga osoba, bilo fizički bilo psihički. Ovakvo određenje, osim što je veoma blisko onom koje je prihvaćeno u svakodnevnoj komunikaciji, odgovara određenju nasilja kakvo je dato u pravnim aktima koji se bave nasiljem u školi kao što su: *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005), iz njega izveden *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007), kao i *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010). Postojanje namere se u ovim pravnim dokumentima ne eksplicira, ali se, rekli bismo, podrazumeva.

Da bismo ispitanicima razjasnili šta je za nas nasilje i da bismo ih usmerili da i oni u komunikaciji sa nama imaju isto određenje na umu, u uvodnim instrukcijama je objašnjeno šta će se, kada budu pitani o nasilju, pod nasiljem podrazumevati. Usmeravanje na naš referentni okvir bilo je posebno značajno u pitanjima o tome šta konkretno rade kad su izloženi nasilnom ponašanju ili kad su svedoci nasilja. Kod utvrđivanja učestalosti nasilja, eventualno neslaganje oko razumevanja nasilja imalo je manje značaja, jer smo učenike tada svega nekoliko puta pitali o nasilju uopšte i od njih tražili globalne samoprocene (tada smo im navodili naše određenje nasilja kojeg bi trebalo da se drže, mada je veoma verovatno da su mnogi učenici koji su imali drugačije shvatanje prenebregavali ili zaboravljali naše određenje i u svojim odgovorima nastavljali da se drže svog shvatanja nasilja). Učestalost nasilja je ispitivana pre svega na poludirektan način: navodili smo slučajeve koje mi smatramo nasiljem i pitali ispitanike da li su im se takvi desili, bez obzira da li bi sami ispitanici te slučajeve okarakterisali kao nasilje ili ne. Većina pitanja se odnosila na različite postupke oko kojih postoji visok stepen slaganja da se tu radi o nasilju, kao što su vređanje, udaranje, otimanje itd. Ako je učenik saopštio da ga je neko udario, mi smo iz tog odgovora zaključivali da je on doživeo *nasilje*, ne pitajući učenika da li se sa našim zaključkom slaže. Dozvoljavali smo mogućnost da bi učenik takav zaključak osporio zato što bi mu reč „nasilje” izgledala neadekvatna da opiše takav postupak. Još češće bi do takvog neslaganja došlo da smo učenike koji su rekli da su nekoga udarili pitali da li se slažu s našim zaključkom da su izvršili nasilje.

Smatramo da je ovakav način utvrđivanja nasilja bolji od oslanjanja na globalnu, direktnu samoprocenu učenika upravo zato što dobijeni odgovori ne zavise od toga šta je svaki pojedini ispitanik pod nasiljem podrazumevao. Uz to, ovaj način merenja dozvoljava da utvrdimo ne samo da li je nasilja bilo ili ne već i o kojem obliku nasilja se radilo, što nam globalne procene učenika da li je doživeo ili izvršio nasilje ne dozvoljavaju. I na kraju, izabrana strategija od-

govara tzv. metodu dekompozicije prilikom zadatka prisećanja, koji pomaže ispitanicima da se lakše prisete konkretnih epizoda eventualnog nasilja.

Solberg i Olweus (Solberg & Olweus, 2003), koji favorizuju oslanjanje na globalne samoprocene, saopštavaju da je na nivou škola (37 u njihovom istraživanju) korelacija između dihotomiziranih skorova dobijenih iz globalnih samoprocena i iz procena na pojedinačnim oblicima iznosila za viktimizaciju 0,79 i za nasilništvo 0,78, iz čega onda sledi da bi prednost trebalo dati korišćenju znatno ekonomičnijih i jednostavnijih, a podjednako informativnih, globalnih procena. Naše korelacije su, međutim, na nivou škola bile značajno niže:  $r = 0,41$  za viktimizaciju i  $r = 0,55$  za nasilno ponašanje. Ali na nivou učenika te korelacije su bile još niže:  $r = 0,23$  za viktimizaciju i  $r = 0,25$  za nasilno ponašanje – korelacije su suviše niske da bismo ove mere smatrali međusobno zamenjivim.

S druge strane, strategija poludirektnog zaključivanja može da stvori izvesne nesporazume prilikom saopštavanja dobijenih rezultata, a nesporazum pre svega proističe iz razlike koja postoji između naše definicije i svakodnevnog upotrebe reči nasilje: mi nasiljem označavamo *svaki* akt povređivanja, dok se u svakodnevnom govoru pod nasiljem misli pre svega na slučajevne *ozbiljnog* povređivanja.

Pošto mi terminom nasilje označavamo *svaki* pokušaj i akt povređivanja, nasilje samim tim obuhvata i drastične slučajeve, ali i one vrlo blage slučajeve, koji nemaju težih posledica. U svakodnevnom govoru, međutim, reč nasilje se uobičajeno rezerviše samo za slučajeve *ozbiljnog* povređivanja, i to pre svega za fizičke oblike agresije, pa se, ako se pođe od takvog shvatanja nasilja, može steći utisak da su istraživači skloni tome da vide nasilje i tamo gde ga nema. Ovakvi komentari se, inače, često mogu čuti prilikom saopštavanja podataka o prisutnosti nasilja, ali ih ne smatramo opravdanim.

Prvo, indikativno je da ne postoji termin kojim bi se u svakodnevnom govoru označili relativno blaži oblici agresivnog ponašanja. Ono što se ne može lako imenovati prirodno da ima manju socijalnu vidljivost, a praksa da se ti oblici imenuju (terminom nasilje) verovatno će pomoći da se oni lakše uočavaju i o njima lakše govori. Mislimo da je potrebno vreme da se javnost navikne da reč *nasilje* upotrebljava onako kako je navikla da, recimo, upotrebljava reč *neznanje*. Tako, neznanje je kad neko nije čuo za hrišćanstvo, ali i kad ne zna u kom se veku raskol u hrišćanstvu odigrao. Ova neznanja uopšte nemaju istu težinu, ali svejedno – spadaju u *neznanje*. Štaviše, i jedno i drugo *neznanje* navedeno u primeru može imati težinu, tj. dovesti do toga da učenik na testu znanja dobije nižu ocenu.

Važno je napomenuti i da se u ovom istraživanju nismo ograničili samo na istraživanje siledžijstva, koje je samo jedan od oblika u kojem se nasilje javlja. Počevši od 80-ih godina, veliki broj istraživanja fokusirao se upravo na nasilje u školi kojem je slabiji učenik ponovljeno izlagan maltretiranju od



strane jačeg učenika ili grupe – na nasilje koje je nazvano *bullying* (preveli smo ga kao *siledžijstvo*). Usmeravanje samo na siledžijstvo je, naravno, legitimno i u mnogim slučajevima opravdano. Ako se istraživač već ne može pozabaviti svim oblicima vršnjačkog nasilja, siledžijstvo je, svakako, oblik koji bi imao prioritet prilikom izbora. To je po intenzitetu vrlo izražena forma nasilja, koja s vremenom može da dobije sve zloćudnije forme i da ima sve štetnije posledice i po žrtvu i po nasilnika. Ali tada treba imati u vidu da, fokusiranjem samo na siledžijstvo, van istraživačkog horizonta ostaju svi slučajevi neponovljenog nasilja i nasilja između učenika jednakih po moći, kao što su tuče i svađe, pa, naravno, i slučajevi gde je nemoguće utvrditi kakav odnos moći je postojao. Oblici nasilja koji ne spadaju u siledžijstvo takođe mogu imati veoma štetne posledice i po učenike i po atmosferu u školi i, sasvim sigurno, zavređuju pažnju i brigu. Pogotovo ako izučavanje nasilja u školi s vršnjačkog nasilja proširimo i na interakciju učenik – odrasli, očigledno je da velika većina nasilnih epizoda u toj oblasti ne spada u siledžijstvo a jeste sa ozbiljnim posledicama i traumatična za učesnike.

Drugi razlog zašto se nismo ograničili samo na siledžijstvo jeste u tome što je liniju razdvajanja lako napraviti na nivou definicija, ali je praktično nemoguće tu liniju slediti u empirijskom radu. Praktično je nemoguće iz odgovora na upitniku doznati ko je u nekoj nasilnoj epizodi bio jači a ko slabiji. Izgleda da se pretpostavlja da je u nasilnoj interakciji nasilnik po definiciji moćniji od žrtve, ali ta pretpostavka nikako ne može da bude pravilo. Ni *ponovljenost* nasilja nije sasvim jasan kriterijum. Čak i kada učenik kaže da je više puta doživeo nasilje, nije jasno da li se radilo o međusobno nezavisnim epizodama ili o maltretiranju od strane istih nasilnika. Sve u svemu, ako odlučimo da ispitujemo siledžijstvo na način kakav je uobičajen u upitnicima koji se siledžijstvom bave, desiće se da kao siledžijstvo pogrešno registrujemo veliki broj nasilnih epizoda koje tu ne spadaju.

Ukratko, i našim određenjem nasilja i načinom njegovog merenja obuhvatili smo i slučajeve jednokratnog nasilja, kao i slučajeve u kojima ne postoji neravnoteža moći.

### 11.3.3. O kriterijumima rasprostranjenosti nasilja

Od mnogobrojnih pitanja koja se mogu postaviti u vezi s nasiljem u školama, pretpostavlja se da je osnovno, početno pitanje, na koje je i odgovor lakše dati nego na kasnija komplikovanija pitanja, i za koji je javnost veoma zainteresovana, pitanje: **koliko** ima nasilja u školama? Odgovoriti na pitanje koliko ima nasilja neophodno je da bi se moglo odgovoriti i na drugo pitanje na koje javnost traži odgovor od stručnjaka: da li je ono u porastu ili opadanju? Međutim, već i ovo početno pitanje o raširenosti nasilja pokazuje se kao veoma komplikovano a odgovor na njega razočaravajuće višesmislen.

*Epidemiološki pristup.* Najpre, polazi se od toga da je epidemiologija, naučna disciplina koja se bavi utvrđivanjem rasprostranjenosti i širenja bolesti, razvila adekvatnu terminologiju i metodologiju koja se primenjuje i na druge oblasti, kao što je utvrđivanje gojaznosti ili neuhranjenosti ili visokog krvnog pritiska, pa je onda treba samo primeniti na oblast nasilja u školi. Mnogi radovi eksplicitno koriste terminologiju preuzetu iz epidemiologije (npr., Jansen et al., 2012; Seals & Young, 2003; Solberg & Olweus, 2003; Wolke et al., 2001). Poklapanje, međutim, nije potpuno.

Osnovni koncepti kojima se barata u epidemiologiji su *prevalencija* i *incidencija*. Ako za primer uzmemo broj obolelih od gripa, prevalencija označava broj članova jedne grupe koji u jednom trenutku imaju grip (ili su u jednom vremenskom periodu imali grip), a incidencija označava broj članova grupe koji su se u jednom vremenskom periodu, recimo tokom nedelju dana, razboleli od gripa. Incidencija i prevalencija ne moraju da se poklapaju; štaviše, mogu biti u znatnom raskoraku. Prehlada, na primer, može imati u jednom periodu malu prevalenciju a visoku incidenciju (puno ljudi se razbolevalo ali i brzo ozdravljalo, pa ih ima malo koji su trenutno bolesni), a neka hronična bolest, kao što je dijabetes, može da ima visoku prevalenciju a malu incidenciju. Ono što je važnije jeste to da se bilo prevalencija bilo incidencija bolesti računa iz *broja ljudi* koji su se razboleli. Analogno tome, stopa zaposlenosti dobija se iz broja ljudi koji su zaposleni ili broja ljudi koji su se u određenom periodu zaposlili. Bolest ili zaposlenost su karakteristike pojedinca.

*Ograničenja epidemiološkog pristupa.* Nasilje je, međutim, sasvim druga vrsta pojave. To je epizoda, interakcija koja je postojala između osoba i jedno vreme trajala, a rasprostranjenost nasilja je prosto broj nasilnih epizoda koje su se desile. Podaci koji bi trebalo da su analogni podacima o rasprostranjenosti nasilja nisu epidemiološke studije, već podaci o saobraćajnim udesima. U takvim statistikama saopštava se broj različitih vrsta udesa u određenom periodu, kao i broj lica uključenih u te udese, a takve statistike su moguće zato što se vrši uviđaj posle svakog udesa – udes je jedinica analize. Broj udesa se ne može utvrditi epidemiološkim pristupom.

Očigledno je da je pristup usmeren na nasilne epizode u ispitivanju nasilja u školi moguće samo u nekim vrlo retkim slučajevima kad se nešto nalik na ove „uviđaje” radi, pa su dostupni podaci o nasilnim epizodama. Škola je dužna da vodi evidenciju o broju nasilja trećeg stepena (prema klasifikaciji iz Posebnog protokola, 2007), da beleži slučajeve oštećenja imovine ili neopravdanih izostanaka. Ako se istraživač osloni na razgovor sa učenicima ili nekim od zaposlenih u školi, postaje praktično neizvodljivo da se bavi prebrojavanjem epizoda i jedino mu ostaje da se bavi prebrojavanjem učesnika epizoda. U epidemiološkim istraživanjima broj slučajeva bolesti jeste broj obolelih ljudi (uz retke izuzetke da se isti čovek može razboleti više puta), ali u istraživanjima epizoda takva logika ne stoji. Primenjujući metodologiju

koja se koristi u epidemiologiji, istraživač je sklon tome da usvoji ne samo terminologiju i mere koje se u epidemiologiji koriste već i način gledanja na prirodu pojave koja se ispituje.

Pokušaćemo da ova upozorenja i ograde pojasnimo na konkretnom primeru istraživanja nasilja u školi.

Zanemarimo sada nejasnoće oko toga šta ćemo uopšte smatrati nasiljem. Pod uslovom da smo oko toga saglasni, postaje jasno da se treba ograničiti na neki vremenski period u kojem treba nasilje posmatrati, ni suviše kratak ni suviše dugačak. U našem istraživanju ograničili smo se na period od približno tri protekla meseca.

Ako se pitamo koliko, na primer, ima nasilja u nekom filmu, izdvojićemo, prebrojati i na različite načine klasifikovati nasilne epizode koje u njemu uočimo. Ako bismo želeli da po istoj logici neko prebroji koliko je bilo nasilnih epizoda tokom tri meseca trajanja školskih aktivnosti, lako ćemo zaključiti da su takva očekivanja nerealna i da je praktično nemoguće nekim istraživanjem do takvog podatka doći.

Umesto prebrojavanja nasilnih epizoda, primenjuje se jednostavniji postupak: prebrojavanje učenika koji su tokom tog vremenskog perioda bili izloženi nasilju ili bili nasilni. Iz tog broja ne možemo zaključiti o broju nasilnih epizoda: nekada jedna nasilna epizoda uključuje jednog nasilnika i jednu žrtvu, nekada su oni istovremeno nasilnici i žrtve jedan prema drugom, u nekoj nasilnoj epizodi postoji jedna žrtva i nekoliko nasilnika ili obrnuto. Ukratko, i ako dođemo do preciznog broja dece koja su doživela nasilje, ne možemo iz toga izračunati broj nasilnih epizoda koji se odigrao, ali možemo, uz izvestan rizik, pretpostaviti da što je više bilo dece uključeno u nasilje, to je više bilo nasilnih epizoda.

Uobičajeno je, dakle, da se odgovor na pitanje o izraženosti nasilja ne daje navođenjem učestalosti nasilnih epizoda, već navođenjem broja učenika koji su u nekom vremenskom intervalu doživeli ili izvršili nasilje; međutim, zaključivanje o epizodama iz broja aktera, i obrnuto, krajnje je nepouzđano. Ako, na primer, desetero učenika iz jednog odeljenja kaže da je tokom jednog dana bilo izloženo vređanju, moguće je da se radi o deset odvojenih epizoda, kao i da se radi o jednoj epizodi – svađi u kojoj su svi oni učestvovali. Ako učenik kaže da je vređan više puta, ne znamo da li se radi o odvojenim epizodama s različitim učenicima koji se nasilno ponašaju, ili o odvojenim epizodama sa istim nasilnim vršnjakom (što bi bio slučaj siledžijstva), ili o jednoj epizodi u kojoj je dobio više uvreda (da stvar dodatno zakomplicujemo: možda od jednog a možda od više nasilnih učenika). Zbog svih ovih varijanti, nije moguća čak ni primena elementarne računice po kojoj ako je desetero učenika reklo da su više puta bili izloženi napadu, to znači da je bilo bar dvadeset nasilnih epizoda.

Moramo da stvar dodatno zakomplicujemo time što ćemo ukazati na to da se obično govori o dva pokazatelja nasilja: broju dece koja trpe nasilje i

broju dece koja se ponašaju nasilno. Ova dva pokazatelja nisu identična i nije jasno kako bismo ih integrisali u jedan pokazatelj. Ako treba imati samo jedan pokazatelj, pitanje je koji od ova dva broja smatramo informativnijim. S jedne strane, deca koja se nasilno ponašaju akteri su koji proizvode nasilje. Kada bi se nekim programima postiglo da se deca uzdrže od nasilja, ne bi bilo ni žrtava nasilja. S druge strane, nasilje je alarmantan problem zbog onih koji trpe nasilje i stepen nasilja merimo brojem učenika koji su nasiljem pogođeni. Otuda se, ako se koristi samo jedan pokazatelj, on najčešće svodi na broj dece koji su u određenom vremenskom periodu bili žrtve nasilja; ali kompletnija slika se dobija ako znamo i broj onih koji trpe nasilje i broj onih koji se nasilno ponašaju i ako kao meru prisutnosti nasilja koristimo broj dece uključene u nasilje na jedan ili drugi način. I u ovim slučajevima mi pretpostavljamo da veći broj dece uključene u nasilje verovatno znači i više nasilnih epizoda, ali u zaključivanju ne možemo ići dalje od te računice.

#### *11.3.4. Oslanjanje na globalne ili na specifične samoprocene?*

Neke razlike u procenama rasprostranjenosti nasilja nastaju usled različitih odluka istraživača šta će tretirati kao nasilje a šta ne. Ali značajna razlika, i pri istom određenju nasilja, nastaje usled različitih zadataka koji se učenicima postavljaju. Uopšteno rečeno, zadatak učenika je da se osloni na svoje autobiografsko pamćenje i da utvrdi da li su se, u nekom periodu vremena koji istraživač ima na umu, desile epizode o kojima ga istraživač pita i, ako su se desile, koliko ih je bilo. Rekli smo već da ovaj zadatak nije nimalo lak jer istraživačeva pravila možda nisu ista ona pravila koje sam učenik koristi kada epizode iz autobiografskog pamćenja kodira i upoređuje. Zadatak koji učenik ima pred sobom veoma je složen i od samog zadatka zavisi kakav će biti njegov rezultat.

Zadatak učenika može da bude: da daju globalnu samoprocenu vlastite viktimizacije i nasilnog ponašanja ili da daju procenu specifičnih oblika viktimizacije/nasilništva. Nekada se mera viktimizacije, odnosno nasilništva izvodi iz globalne samoprocene (npr., Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Olweus, 1993)<sup>14</sup> a nekad iz specifičnih samoprocena. (npr., Arora, 1999; Mynard & Joseph, 1997; Rigby & Slee, 1993). Globalna samoprocena i specifične samoprocene koje se odnose na isti vremenski period pružaju, međutim, bitno različitu sliku o rasprostranjenosti nasilja. Istraživanja u kojima se, poput onih koja koriste Olveusov upitnik, pita i o globalnoj samoproceni i o specifičnim samoprocenama, po pravilu propuštaju da saopšte podatke o specifičnim procenama, tako da se diskrepancija ne može uočiti.

---

**14** Mada Olveusov upitnik sadrži i specifična pitanja, o izloženosti siledžijstvu zaključuje se iz odgovora koji predstavlja globalnu samoprocenu.

Ona je uočljiva tek iz nekih usputno saopštenih podataka. Na primer, u jednoj studiji (Ólafsson & Nordfjörd, 2003), 18% dečaka je reklo da je bilo žrtva nasilja a 36% je saopštilo da ih je u istom periodu neko udario.

Nekonzistentnost se može dokumentovati i podacima iz istraživanja Svetske zdravstvene organizacije 2005/6. godine, u kojem su u nekoliko država (Kanada, Izrael, Italija, Makedonija, SAD, Luksemburg) uz pitanja o globalnim samoprocenama postavljena i pitanja o specifičnim oblicima nasilja, a odgovori na ta različita pitanja publikovani su u dve odvojene studije. U jednom izveštaju (Currie et al., 2008) moguće je naći podatke o globalnim samoprocenama, a u drugom (Craig et al., 2009) podatke o specifičnim samoprocenama; i upoređivanje tih podataka otkriva istu kontradiktornost o kojoj smo govorili. Tako, na uzorku dečaka 11-godišnjaka, u Kanadi je 21% dece reklo da su ponovljene žrtve nasilja, a njih 30% je kasnije reklo da je ponovljeno doživelo verbalno nasilje; u SAD su ovi procenti 18% i 32%; u Makedoniji 14% i 26% itd. Slično tome, u Italiji je oko 8% učenika izloženo ponovljenom nasilju uopšte, a dva puta više (oko 15%) izloženo je verbalnom nasilju, a opet je više i onih koji su izloženi spletkarenju (11%). U svim ovim primerima zastupljenost samo jednog specifičnog oblika nasilja bila je navodno veća od zastupljenosti svih oblika nasilja zajedno!

U našem istraživanju učenici su imali i jedan i drugi zadatak, pa smo mogli da uporedimo da li vrsta zadatka utiče na rezultat koji će se dobiti. Pokazalo se da je rezultat u velikoj meri određen postavljenim zadatkom. Učenici su drugačije procene davali kada su davali globalne samoprocene (na osnovu kojih su formirani gore razmatrani kriterijumi) a drugačije kad su se izjašnjavali o konkretnim oblicima nasilnog ponašanja. Ako bi se bez ograde uzimale učeničke globalne samoprocene kao mera doživljenog nasilja, takve mere bi bile u direktnoj koliziji s kasnijim odgovorima istih tih učenika. Pokazalo bi se, na primer, da je oko 7% učenika doživelo ponovljeno nasilje, mada je u istom periodu samo jedan oblik ponovljenog nasilja – ponovljeno vređanje – doživelo njih 9%, a čak dva puta više njih (16%) doživelo je ponovljeno verbalno nasilje. Ova nedoslednost se može tumačiti ili time da sama deca nisu smatrala nasiljem one slučajeve na osnovu kojih su se izjašnjavali o konkretnim oblicima nasilja ili da su na samom početku imali teškoća s prisećanjem konkretnih epizoda nasilja a da su se kasnije te teškoće smanjile, ili su, kako neki smatraju (Humby & Finkelhor, 2000), deca manje sklona da se deklarišu kao neko ko je žrtva *nasilja* ili ko je počinio *nasilje*. Ali šta god bilo objašnjenje, ne može se kao mera ukupnog nasilja uzeti mera koja je manja od mera pojedinačnih oblika nasilja.

Oslanjanje na specifične samoprocene dovodi istraživače u iskušenje da te specifične samoprocene tretiraju kao skalu čije su stavke odraz latentnog konstrukta. U nekim radovima (npr., Čolović, Kodžopeljić i Nikolašević, 2014) stavke koje se odnose na specifične oblike viktimizacije, kao i na

specifične oblike nasilnosti, posmatrane su kao stavke koje reflektuju konstrukt trpljenja nasilja i činjenja nasilja na isti način na koji, recimo, stavke koje mere neku crtu ličnosti reflektuju tu crtu ličnosti. U skladu s takvim polazištem sopštavaju se metrijske karakteristike stavki i skale koje odgovaraju takvim reflektivnim konstruktima. I Olweus (Olweus, 2013) navodi da se pouzdanost, u smislu interne konzistencije, skala viktimizacije i nasilnosti, sastavljenih od 8 ili 9 ajtema koji se odnose na specifične oblike nasilja, u više istraživanja kretala u rasponu od 0,80 do 0,90. U našem istraživanju pouzdanost skale od 9 oblika viktimizacije, iskazana Kronbahovim alfa koeficijentom, iznosila je 0,73 a skale od 9 oblika nasilja 0,79, što bi govorilo o zadovoljavajućoj internoj konzistentnosti skala. Ne vidimo, međutim, zašto bi koeficijent interne konzistentnosti bio kriterijum kvaliteta skora. Radi se, naime, o konstruktima i indikatorima koji nisu *reflektivni*, već su *formativni*. Stepem izloženosti nasilnom ponašanju ne prouzrokuje indikatore kojima se ta izloženost meri, niti varijacije u konstruktu proizvođa varijacije u indikatorima. Upravo obrnuto, indikatori se posmatraju kao uzroci konstrukta i zato govorimo o formativnim indikatorima i formativnim konstruktima, ili o formativnom modelu merenja. U ovom slučaju, indikatori nisu odraz latentnog konstrukta i nikakva međusobna povezanost između njih nije potrebna. Modeliranje formativnih varijabli kao da su reflektivne označava se kao pogrešna specifikacija modela (*model misspecification*) (Bollen & Lennox, 1991; Edwards & Bagozzi, 2000).

Uzmimo nekoliko primera da ovo ilustrujemo. Socijalno-ekonomski status zavisi od visine mesečnih prihoda, posedovanja imovine, nivoa obrazovanja i drugih indikatora koji između sebe mogu, ali ne moraju, biti u vezi. Stepem stresa izazvanog važnim životnim događajima biće tim veći što je neko doživeo više važnih događaja, ali ti događaji ne moraju biti u korelaciji. Ako zadovoljstvo poslom merimo preko zadovoljstva platom, međuljudskim odnosima, sigurnošću posla i drugim indikatorima, indikatori koji bi sačinjavali indeks zadovoljstva poslom ne samo da ne moraju biti međusobno povezan već bismo napravili krupnu grešku ako bismo ih selektovali na osnovu međusobne povezanosti.

U slučaju merenja viktimizacije i nasilnosti, može biti značajno utvrditi koliko su, recimo, različiti oblici viktimizacije međusobno povezani, ali da bi se na osnovu toga imao bolji uvid u dinamiku viktimizacije, a ne da bi se na osnovu toga neki oblici viktimizacije, zbog nedovoljne korelacije s drugim oblicima, izostavili kada se utvrđuje da li je i koliko neko dete viktimizirano. Nebitno je da li su deca koja su češće bila izložena fizičkom nasilju bila češće i ogovarana – izloženost i jednom i drugom obliku nasilja kumulativno povećava detetovu izloženost nasilju.

Generalno, korisno je praviti i razliku, na koju skreće pažnju Olweus (Olweus, 2009), između tzv. edumetrijske i psihometrijske dimenzije testa

(Carver, 1974). Na testove koji, pre svega, treba da registruju dostignutost nekih normi ili promenu (na primer, u količini naučenog) ne treba primenjivati psihometrijske kriterijume pravljene za procenu testova koji služe za što diskriminativnije utvrđivanje stabilnih individualnih razlika (na primer, u agresivnosti). Skor viktimizacije sličniji je meri količine naučenog nego, recimo, meri agresivnosti. Kod školskog uspeha, ocene iz pojedinih predmeta mogu biti, ali ne moraju, u međusobnoj korelaciji – njihova veza je stvar empirijske provere i ne utiče na odluku o tome koji predmeti treba da postoje i da li da se iz njihovih ocena računa ukupan uspeh učenika. Ako ocene nisu u međusobnoj vezi, to ne znači da treba potražiti druge predmete čije će ocene biti međusobno povezane. Takođe, vrlo visoka ili vrlo niska „težina” ajtema (u smislu procenta onih koji zaokružuju isti odgovor) psihometrijski je kriterijum koji govori o ajtemu koji bi trebalo zameniti nekim diskriminativnijim, jer inače imamo smanjenu varijansu skorova, pa samim tim sniženu ajtem-total korelaciju i slabije psihometrijske pokazatelje relijabilnosti i validnosti. S druge strane, ako smatramo da je, recimo, seksualno uznemiravanje važan oblik nasilja u školi, za njegovo uključivanje u upitnik irelevantno je kolika se proporcija odgovora očekuje i da li postoji povezanost s drugim oblicima nasilja.

#### 11.4. Rasprostranjenost nasilja u školama

Šta bismo, posle svih ovih ograda i upozorenja, mogli da kažemo o izraženosti nasilja u našim školama?

Pitanje je da li se o atmosferi nasilja u školi može bolje zaključiti na osnovu broja dece koja trpe nasilje ili dece koja vrše nasilje. Izveštaji i karakteristike dece koja trpe nasilje su češće predmet ispitivanja, možda i zato što se njihovim odgovorima više veruje, ali bar podjednako značajna je i slika koja se dobija ispitivanjem dece koja se nasilno ponašaju.

Procenu izraženosti nasilja najpre možemo zasnovati na najjednostavnijem i najčešće korišćenom, ali i prilično nepouzdanom, kriterijumu kao što je globalna samoprocena učenika o izloženosti nasilju i vršenju nasilja tokom tri meseca. Prema tom pokazatelju, u nasilje je uključeno skoro svako deseto dete (9,5%), s tim što je onih koji trpe nasilje bilo 6% a onih koji vrše nasilje 4%; dece koja su, naizmenično, u obe kategorije bilo je 1,2%. Ovi procenti su dobijeni ukrštanjem dečjih odgovora na dva pitanja kojima su tražene globalne samoprocene njihove uključenosti u nasilje u ulogama nasilnika i žrtve, pri čemu se uključenost u nasilje odnosila na zaokružavanje odgovora češćih od „samo jednom ili dva puta”.

Promena kriterijuma vodi ka drugačijoj slici rasprostranjenosti nasilja. Ako kao kriterijum izloženosti nasilju uzmemo da je učenik bar jednom doživeo neki od specifičnih oblika nasilja koji su mu nabrojani, a kao kriteri-

jum vršenja nasilja da je učenik počinio bar jedan od navedenih specifičnih oblika nasilja, onda bismo zaključili da je 65% učenika bilo izloženo nasilju a da je 42% bilo nasilno. Po ovom kriterijumu, u nasilnu interakciju bilo bi uključeno čak 73% učenika, od kojih bi 32% bili samo žrtve, 8% samo nasilnici a 34% žrtve/nasilnici.

Kao što smo u prikazu rezultata rekli, smatramo da je najsigurnija procena ona koja se zasniva na specifičnim samoprocenama, pri čemu se kao kriterijum uzima ponovljenost kako trpljenja nasilja, tako i vršenja nasilja. Prema ovom kriterijumu, 44% dece je tokom protekla tri meseca bilo ugroženo nasiljem a 21% dece je počinilo nasilje. Klasifikovano prema ulogama u nasilnoj interakciji, 49% dece bilo bi neuključeno u nasilnu interakciju, 30% dece bilo bi samo žrtve, 7% samo nasilnici, a 14% žrtve/nasilnici. Približno je dva puta više dece koja kažu da su doživela nasilje nego dece koja kažu da su bila nasilna.

#### *11.4.1. Oblici viktimizacije*

Nisu svi oblici nasilja bili podjednako učestali. Učestalost pojedinačnih oblika zavisi, naravno, od toga kako se ti oblici definišu, koliko široko se odrede. Raščlanjivanje nasilja na specifičnije oblike uvek se sastoji u arbitrarnoj podeli na manji ili veći broj širih ili užih oblika nasilja koji se manje ili više međusobno preklapaju.

Najčešće doživljeni oblik nasilja su direktne verbalne uvrede. Doživelo ih je nešto manje od polovine ispitanih učenika (45,8%); ovaj oblik nasilja je približno jednako prisutan na svim uzrastima i kod oba pola. Nekom obliku fizičkog nasilja, u koje smo ubrojali udaranje, otimanje, pretnje i prisiljavanje, bila je izložena trećina ispitanih učenika, nešto više dečaka nego devojčica i više mlađih nego starijih učenika. Socijalno nasilje (spletkarenje) doživela je trećina ispitanih učenika, i to nešto češće devojčice nego dečaci (38% devojčica prema 28% dečaka), pri čemu su uzrasne razlike bile vrlo male. Seksualno uznemiravanje je prijavio svaki deseti učenik. Ono je bilo češće među devojčicama nego dečacima i češće u starijim nego u mladim uzrastima.

Vredanje i spletkarenje su dva najzastupljenija doživljena oblika nasilja i kod mlađe i kod starije dece. Uzrasne razlike pojavljuju se u relativnoj zastupljenosti ostalih oblika nasilja. U grupi mlađih učenika fizičko nasilje je na trećem mestu po zastupljenosti, kod starijih na trećem mestu su pretnje i zastrašivanja kojih ima mnogo manje nego vredanja i spletkarenja. Distribucija pojedinih oblika nasilja kod starijih učenika ukazuje na gotovo potpunu dominaciju verbalnog i socijalnog nasilja. Vredanje i spletkarenje su dve dominantne, podjednako zastupljene forme, dok su svi ostali oblici mnogo manje zastupljeni (na primer, 46,8% trpi vredanje, 33,5% trpi spletkarenje a 14,0% trpi pretnje). Verbalna sredstva komunikacije su očigledno



dominantan način na koji se, u starijim uzrastima, pokazuju i prijateljstvo i neprijateljstvo. Kod mladih učenika je distribucija donekle ravnomernija, mada i u ovoj uzrasnoj grupi, kao i kod starijih učenika, dominiraju verbalno i socijalno nasilje, ali i neki oblici fizičkog, pre svega udaranje. Ni relativna učestalost verbalnog i socijalnog nasilja prema polu učenika ne odstupa značajno od opisanog trenda. Verbalno i socijalno nasilje su najučestaliji i u grupi dečaka i u grupi devojčica; potom slede različiti oblici fizičkog nasilja – udaranje, pretnje, otimanje i prisiljavanje. Dečaci su, uopšteno posmatrano, ugroženiji svim oblicima nasilja, izuzev spletkarenja koje je učestalije u grupi devojčica.

#### *11.4.2. Oblici nasilnog ponašanja*

Što se tiče pojedinačnih oblika nasilja, kao što je najviše učenika reklo da su ih drugi vređali, tako je i najviše njih (jedna trećina ispitanih učenika) reklo da su oni vređali druge. Verbalna agresivnost je vrlo raširena među osnovcima. Manje od polovine njih (42%) izjavljuje da niti su oni nekoga uvredili tokom protekla tri meseca, niti su sami tako nešto doživeli, dok skoro četvrtina ispitanih učenika (23%) kaže da im se desilo i da oni nekoga uvrede i da neko uvredi njih. Broj uključenih u verbalnu agresiju se povećava sa uzrastom: iznosi 53% na najmlađim uzrastima (3–4. razred) i 62% na starijim uzrastima (7–8. razred).

Posle verbalnog nasilja, učenici su najčešće ispoljavali fizičko nasilje, ali značajno ređe u poređenju s verbalnim nasiljem (tako se ponašalo 15% dece). Ukupno 75% dece nije bilo uključeno u fizičko nasilno ponašanje, a 5% dece je i nekoga udarilo i samo bilo udareno. Za razliku od uključenosti u verbalno nasilje, uključenost u fizičko nasilje opada sa uzrastom. Na najmlađem uzrastu uključenih je bilo 39%, a na najstarijim 26% ispitane dece.

Spletkarenje, koje je, prema odgovorima ugroženih učenika, drugi po rasprostranjenosti oblik nasilja, značajno je manje zastupljeno, ako o njemu sudimo na osnovu priznanja nasilnika.

#### *11.4.3. Učešće u tučama*

Tuče među učenicima, pogotovo iz perspektive učenika, mogu ali ne moraju biti oblik nasilne interakcije. Neke tuče su nedvosmisleno oblik nasilne interakcije, gde je cilj učesnika, ili bar jedne strane, da povredi ili ponizi onog drugog. Ali s druge strane, neki oblici fizičkog nadmetanja i koškanja i nisu tuče u pravom smislu reči, već su oblik igre, pogotovo u mlađim uzrastima, a po nekima jedna od zabavnijih aktivnosti za decu (Humphreys & Smith, 1987; Smith et al., 1992). I kada je tuča za decu nešto više od igre, ona je često odmeravanje snaga koje se odvija uz obostrani pristanak i uz

zajednička pravila koja deca poštuju (kod nas se u nekim školama takve tuče nazivaju „ferke”, jer se odvijaju po fer pravilima). S druge strane, tuče su, čak i kad nisu oblik nasilja, povezane s rizikom fizičkog povređivanja i sa eskalacijom nasilja. Otuda su odrasli skloni da ih bez mnogo dilema svrstaju u nasilnu interakciju, ili bar u vrlo nepoželjnu interakciju među decom.

Iz ovih razloga, učešće u tučama izdvojili smo kao poseban oblik nasilne interakcije, odvojeno od nasilništva i viktimizacije. Tu je teško utvrditi ko je nasilnik a ko žrtva, a kod svih ostalih oblika nasilja vodili smo računa o tome da li se učenik tu pojavljuje u ulozi nasilnika ili žrtve. Takođe, ne može se utvrditi, pogotovu ne iz jednostavnog pitanja koje smo mi postavili, gde se tuča koju učenik ima u vidu nalazi na opisanom kontinuumu između igre i nasilja. U ispitivanjima siledžijstva, tuče jednakih se isključuju iz siledžijstva i deci se prilikom popunjavanja upitnika skreće pažnja da takve tuče ne spadaju u ono što istraživače interesuje.

U našem istraživanju pokazalo se da se u poslednja tri meseca s nekim u školi potuklo svako četvrto dete (24%), mada se samo 5% potuklo više puta. Tuče su bile najčešće u najmlađim uzrastima, a u 3. i 4. razredu trećina učenika (31%) bar se jednom potukla. U starijim uzrastima je broj dece koja su se potukla konstantno opadao. Tuče su bile tri puta češće među dečacima nego među devojkicama, ali treba primetiti da ni među devojkicama tuče nisu retke, pogotovo u najmlađim uzrastima, gde se potuklo 19% devojčica.

## 11.5. Poređenje sa drugim državama

Kako oceniti dobijenu izraženost nasilja? Da li je broj učenika uključenih u nasilnu interakciju ohrabrujuće mali ili zabrinjavajuće veliki? Ako pođemo od toga da je bilo kakvo nasilje nepoželjno, onda će, naravno, i bilo koji broj veći od nule ukazivati na nezadovoljavajuće stanje, ali tada je očigledno i da će stanje uvek biti nezadovoljavajuće. Izvestan procenat učenika koji su doživeli ili počinili nasilje ne samo da je neizbežan već i nije zabrinjavajući, pogotovo ako imamo na umu da najveći broj onoga što nazivamo *nasilnim ponašanjem* spada u relativno blage incidente bez ozbiljnih posledica po dete ka kome je upućeno takvo ponašanje. Ali koliki je taj *izvestan* procenat? Izgleda da najpribližniji odgovor možemo dati tek upoređivanjem ovih rezultata s nekim drugim.

Izgleda najjednostavnije da se ovi podaci uporede s podacima o stanju u školama u drugim državama. Međutim, poređenje s drugim državama je nesigurno zbog različitih definicija nasilja, različitih formulacija pitanja i različitih kriterijuma.

### *11.5.1. Poređenje na osnovu globalnih samoprocena*

Globalne samoprocene o ponovljenom nasilju korišćene su u mnogim referentnim istraživanjima, pa ćemo naše rezultate, izražene u tu svrhu preko ovog kriterijuma, uporediti s rezultatima nekoliko velikih istraživanja.

Kao prvi reper za poređenje može poslužiti veliko istraživanje koje je iniciralo kasnija slična istraživanja nasilja u školi, tzv. Bergenska studija u Norveškoj (Olweus, 1993). U toj studiji, približno svaki sedmi učenik je bio uključen u ponovljenu nasilnu interakciju (oko 9% žrtava, i 7% nasilnika, a među tom decom je bilo 1,6% onih koji su i žrtve i nasilnici). U poređenju sa ovom studijom, nasilje u Srbiji je znatno manje izraženo nego u Norveškoj u vreme kada je porast nasilja izazvao značajnu zabrinutost u norveškom društvu.

To, kao i ostala poređenja, treba posmatrati samo kao relativno grube procene. Najveće prepreke preciznijem poređenju stvaraju razlike u uzorku. Podaci koje iznosi Olweus baziraju se na odgovorima dece od 2. do 9. razreda, što odgovara rasponu od 3. razreda osnovne škole do 2. razreda srednje škole kod nas. Isključivanje 7. i 9. razreda bi možda povećalo procenat dece uključene u nasilje jer je na najstarijim uzrastima broj viktimizirane dece najmanji, ali je zato u tim uzrastima među dečacima procenat dece koja se nasilno ponašaju najveći. Uz to, u Bergenskoj studiji su nađene značajne uzrasne i polne razlike u viktimizaciji i nasilništvu, ali nismo uspeli da utvrdimo kakva je uzrasna i polna struktura učenika tačno bila da bismo je uporedili sa strukturom našeg uzorka i eventualne razlike uzele u obzir prilikom upoređivanja dobijenih rezultata.

Približno kad i Bergenska studija, rađena je i obimna Šefildska studija u Velikoj Britaniji, gde je korišćen sličan upitnik (Whitney & Smith, 1993). U poređenju s tim rezultatima – 27% osnovaca je reklo da su bili ponovljeno maltretirani a njih 12% da su bili ponovljeno nasilni – broj dece uključene u nasilnu interakciju je u našem istraživanju bar tri puta manji nego tada u Velikoj Britaniji.

I niz drugih podataka ukazuje na to da je prema ovom kriterijumu stepen nasilja u našim školama nizak. Dobijeni procenat viktimizacije je znatno ispod donje granice raspona, od 15% do 25%, koji se navodi kao raspon izloženosti siledžijstvu u istraživanjima u Zapadnoj Evropi, Americi i Australiji (Veenstra et al., 2005). U jednom skorijem istraživanju u Turskoj (Tayli, 2013), čak 41% učenika je bilo uključeno u siledžijstvo.

Kao pogodna slika za upoređivanje nude se podaci iz periodičnih istraživanja koje sprovodi Svetska zdravstvena organizacija (SZO). Podatke iz istraživanja SZO možemo uporediti s našim podacima, ako i iz jednog i iz drugog istraživanja selektujemo podatke koji su međusobno uporedivi.

Pretposlednje istraživanje je rađeno 2005/6. godine u 40 država/regiona širom sveta (Craig et al., 2009). Nasilje je utvrđivano preko tri indikatora: preko globalne samoprocene izloženosti nasilju, globalne samoprocene vršenja nasilja i samoprocene uključenosti u tuče. Kao jedna mera izloženosti nasilju i vršenja nasilja uzimani su odgovori „dva ili tri puta mesečno” ili „češće”, dakle češće od 1–2 puta u periodu od 2–3 meseca. U nasilje je bilo uključeno u proseku 26,9% učenika: 10,7% kao nasilnici, 12,6% kao žrtve i 3,6% kao žrtve/nasilnici. Taj broj je skoro tri puta veći nego onaj dobijen u našem istraživanju.

Poslednje istraživanje rađeno je 2009/10. godine u 38 država (Currie et al., 2012).<sup>15</sup> Među 11-godišnjacima, 13% njih je bilo više puta izloženo siledžijstvu (15% dečaka i 12% devojčica), među 13-godišnjacima 12% (13% dečaka i 11% devojčica) a među 15-godišnjacima 9% (10% dečaka i 7% devojčica). Iz saopštenih podataka može se proceniti da je na celom uzorku njih 11% (13% dečaka i 10% devojčica) bilo izloženo ponovljenom nasilju.

Prema tom kriterijumu ponovljenog nasilja, u našim školama bilo je 6% učenika (7% dečaka i 5% devojčica) koji su izjavili da su tokom poslednja tri meseca više od 1–2 puta bili izloženi nasilju.

Poređenje naših rezultata i rezultata u istraživanjima Svetske zdravstvene organizacije po uzrastima prikazano je na Grafiku 27. Podaci sumirani po uzrastima (11, 13 i 15 godina) dati su kod Kari i saradnika (Currie et al., 2008) posebno za, kako su oni to označili, hroničnu viktimizaciju a posebno za povremenu viktimizaciju, dok su iz poslednjeg istraživanja dati samo za ponovljenu viktimizaciju (Currie et al., 2012). Kao grupe za komparaciju, iz našeg istraživanja izdvojili smo odgovore učenika 5, 7. i 8. razreda.

Za poređenje naših rezultata s rezultatima iz pojedinačnih država izabrali smo da poredimo odgovore 13-godišnjaka i podatke o jednokratnom nasilju iz istraživanja 2005/6. godine (Currie et al., 2008). Ovo poređenje (Grafik 28) daje iste rezultate kao i poređenje prikazano u Popadić (2008) na osnovu podataka iz 120 škola. Uočava se da je nasilje u Srbiji ispod proseka u odnosu na uzorak ispitan u referentnoj studiji Svetske zdravstvene organizacije. Po dobijenim procentima, Srbija bi se našla među 5–6 država/regiona, od 41 ispitanih, koje su na samom dnu po broju žrtava i nasilnika, bilo da se posmatra ponovljeno ili jednokratno nasilje.

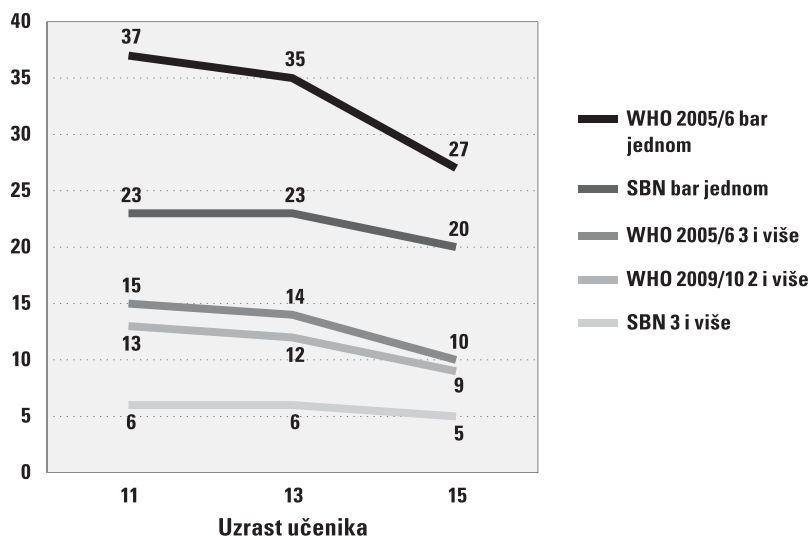
Inače, rezultate Svetske zdravstvene organizacije, pa samim tim i poređenje, treba prihvatiti sa izvesnom rezervom. Raspon dobijenih procenata ugrožene dece od skoro 5 : 1 toliko je veliki da se nameće kao alternativno objašnjenje da bar jednim delom nisu rezultat stvarnih razlika između drža-

---

15 Rezultati iz ovog istraživanja još nisu prikazani po kategorijama uloga u nasilnoj interakciji niti su prikazani podaci za jednokratno nasilje, pa se zato u poređenjima s našim istraživanjem pre svega oslanjamo na rezultate pretposlednjeg istraživanja.

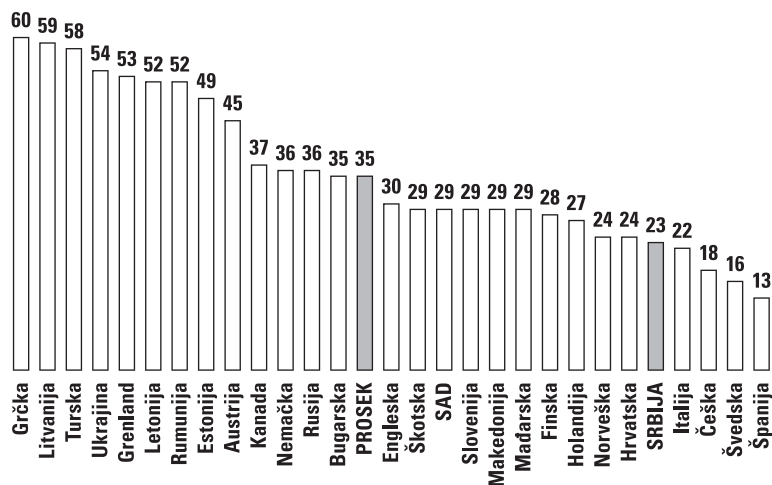
va u prisutnosti nasilja, već razlika u načinu merenja ili izboru uzorka. Razlika bi se lako mogla pripisati razlikama u razumevanju termina kojima je siledžijstvo (bullying) prevedeno na različite jezike, ili razlikama u odnosu unutar jedne kulture prema toj pojavi i društvenoj poželjnosti odgovora, ili u načinu na koji su učenici razrešavali nedoumicu na šta treba da se odnosi jednom doživljeno ponovljeno nasilje. Spomenuli smo naše mišljenje da termin „nasilje” u našem jeziku upućuje decu na ekstremno i fizičko nasilje i da zbog toga umanjuje broj samoprocena.

**Grafik 27:** Poređenje ugroženosti dece (globalne samoprocene), prema podacima ovog istraživanja i istraživanja koje je sprovela Svetska zdravstvena organizacija



Nizak nivo nasilja u našim školama dobija se i ako za kriterijum uzmemo globalne samoprocene o ponovljenoj viktimizaciji i nasilništvu. Procenat za dečake u našem ispitivanju iznosio je 10,6% uključenih u nasilnu interakciju (toliko njih kaže da su više puta bili nasilni, ili više puta doživeli nasilje, ili i jedno i drugo) i samo u četiri zemlje je bio niži (u Švedskoj 8,6%, Češkoj 9,7%, Španiji 10,2% i Islandu 10,3%), dok je u svim drugim državama bio veći (npr., u Hrvatskoj 15,7%, Sloveniji 18%, Makedoniji 20,3%). I prema procentima devojčica uključenih u nasilje Srbija se sa svojih 6,1% nalazi među državama s najmanje nasilja; u samo dve države je taj procenat manji – u Švedskoj je 4,8%, Islandu 5,4%. U ostalim državama je taj procenat znatno veći, npr., u Hrvatskoj 9,9%, u Sloveniji 10,1%, Makedoniji 11%.

**Grafik 28:** Procenat učenika uzrasta 13 godina koji su bar jednom bili izloženi vršnjačkom nasilju u proteklih nekoliko meseci



### 11.5.2. Poređenje na osnovu specifičnih samoprocena

Specifične samoprocene navedene u izveštaju o istraživanju SZO (Craig et al., 2009) mogu nam poslužiti za dalja poređenja naših rezultata sa stanjem u drugim zemljama. Podaci u izveštaju su dati zbirno za 6 zemalja gde su zadavana pitanja o specifičnim oblicima nasilja, a posebno za dečake i devojčice i posebno za tri uzrasta (11, 13, 15 godina). Zato poređenje s našim podacima nije jednostavno i zahteva dodatno izračunavanje skora koji bi bili uporedivi. Uzećemo za poređenje njihove ispitanike od 13 godina i naše učenike 7. razreda i upoređićemo ih po uključenosti u fizičko i u verbalno nasilje. I za jedan i za drugi oblik nasilja učenici su u izveštaju kategorisani u četiri uloge prema uključenosti u ponovljenu nasilnu interakciju (neuključeni, žrtve, žrtve/nasilnici, nasilnici), pa smo tako i mi kategorisali naše učenike. Proceniti učenika u odgovarajućim kategorijama dati su u Tabeli 60.

**Tabela 60:** Poređenje izloženosti nasilju dece učenika 7. razreda u Srbiji sa stanjem u drugim zemljama (%)

	Fizičko nasilje								Verbalno nasilje							
	Dečaci				Devojčice				Dečaci				Devojčice			
	/	ž	ž/n	n	/	ž	ž/n	n	/	ž	ž/n	n	/	ž	ž/n	n
<b>Srbija</b>	91	4	1	5	96	2	0	2	74	15	4	7	80	14	2	4
<b>Šest drugih zemalja</b>	89	4	4	3	96	2	2	1	70	13	9	8	78	13	5	4

*Napomena:*

/ = neuključeni u nasilnu interakciju; ž = žrtve; n = nasilnici; ž/n = žrtve/nasilnici.

Iz tabele se vidi da je, i kod dečaka i kod devojčica, uključenost dece u nasilje za koji procenat manja u Srbiji nego u referentnih šest država. Države za koje su zbirni podaci ovde prikazani jesu, prema globalnom kriterijumu, u gornjem delu ili sredini rang-liste u koju je uključeno 40 država. Ako, dakle, poređenje vršimo na osnovu specifičnih samoprocena, tamo gde je takvo poređenje moguće, može se zaključiti da se Srbija po učestalosti viktimizacije nalazi oko proseka među ispitanim državama.

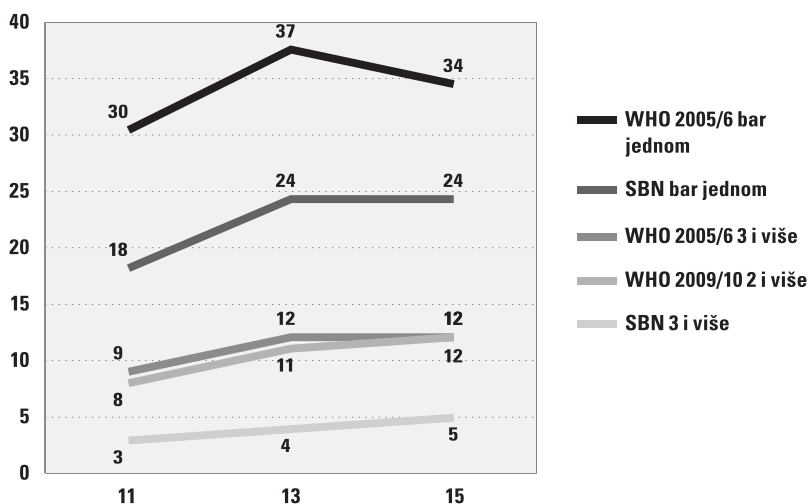
Da zaključimo: odgovor na pitanje koliko ima nasilja u našim školama zavisi od kriterijuma kojeg se držimo prilikom procene ko je žrtva nasilja a ko nasilnik. Nastojali smo da pokažemo da se mogu koristiti različiti, podjednako smisleni kriterijumi, i da ovi kriterijumi ne daju istu sliku. U našem slučaju, zavisno od kriterijuma, procenat učenika koji je u poslednja tri meseca bio ugrožen vršnjačkim nasiljem kreće se od jedne četvrtine do skoro dve trećine ispitanih učenika. Prema kriterijumu koji je po našem mišljenju najkvalitetniji (na osnovu izjava o pojedinačnim oblicima nasilja, učenik je više puta doživeo nasilje istog ili različitog oblika), nešto manje od polovine ispitanih učenika (44%) bilo je ugroženo nasiljem. Ako gledamo koliko dece se ponašalo nasilno, ovaj broj se, zavisno od kriterijuma, kreće od 4% do 42%. Prema kriterijumu kojem smo mi skloni da damo prednost, jedna petina ispitanih učenika (21%) tokom istog perioda bila je nasilna. To ne znači da je u nasilnu interakciju bilo uključeno, prema ovom kriterijumu, ukupno dve trećine (65%) ispitanice dece. Taj broj je manji jer su neka deca bila i u ulozi nasilnika i u ulozi žrtve. U nasilnu interakciju je bio uključen svaki drugi učenik (51,3%).

### 11.5.3. Poređenje na osnovu samoprocena nasilnog ponašanja

Kao i podatke o izraženosti viktimizacije, i rezultate o izraženosti nasilništva možemo uporediti i s rezultatima istraživanja Svetske zdravstvene organizacije (Currie et al., 2008). Podaci u ovoj studiji zasnivaju se na

globalnim samoprocenama učenika o vlastitom nasilnom ponašanju tokom protekla tri meseca, a navode se podaci za jednokratno nasilništvo i povremeno nasilništvo. Prikazaćemo podatke o deci koja su bar jednom bila nasilna i deci koja su više puta bila nasilna (Grafik 29).

**Grafik 29:** Poređenje rezultata o nasilnom ponašanju učenika iz Srbije s rezultatima istraživanja Svetske zdravstvene organizacije



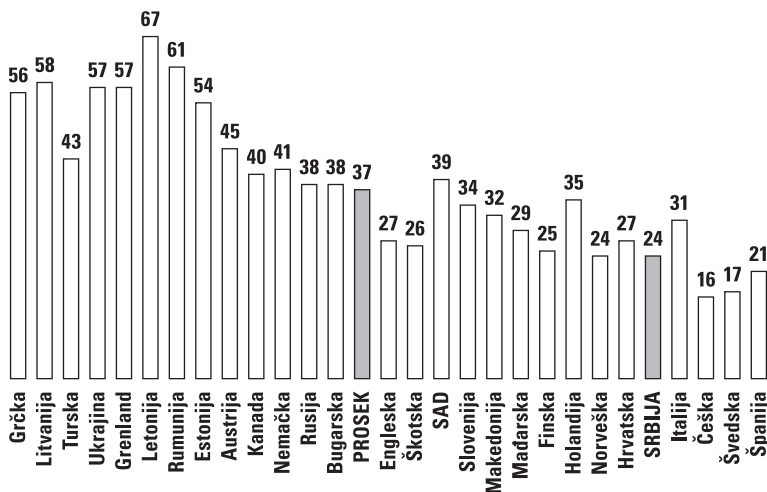
Broj učenika koji se nasilno ponašaju u Srbiji bio bi ispod proseka koji je konstatovan u kroskulturalnim istraživanjima obavljenim 2005/6. godine i 2009/10. godine. Uzrasni trend je i u našem i u citiranim istraživanjima identičan: najmanje nasilnika je u uzrastu od 11 godina.

Naše rezultate možemo uporediti i s rezultatima iz pojedinačnih država koje su bile uključene u istraživanje 2005/6. godine. Rezultati poređenja dati su u Grafiku 30.

Redosled država u grafiku nije formiran prema procentu nasilnih učenika, već je zadržan redosled iz prethodnog grafika (Grafik 28) u kojem su države poređane prema procentu viktimiziranih učenika. Na taj način želeli smo da omogućimo lakše uočavanje još jednog značajnog detalja – srazmera nasilne i viktimizirane dece nije u svim državama bila ista. U Turskoj, recimo, ima više viktimizirane dece nego u Letoniji, ali ima znatno manje nasilnika. Moguće je da takva odstupanja ukazuju na različite oblike nasilne interakcije koji su prisutni u različitim društvima, a možda odgovori ukazuju na razlike u grupnim normama koje se odnose na nasilništvo i viktimizaciju pa, sledstveno tome, i različitu spremnost učenika da priznaju da su se i sami nasilno ponašali i da su bili žrtve nasilja.



**Grafik 30:** Procenat učenika koji su bar jednom bili nasilni prema vršnjacima u poslednjih nekoliko meseci



Ako procenat učenika koji se nasilno ponašaju uporedimo s rezultatima dobijenim u istraživanju SZO, vidi se da je stanje u našim školama znatno bolje od stanja u većini država/regiona uključenih u ispitivanje.

#### 11.5.4. Poređenje na osnovu učestalosti tuča

Direktno poređenje učestalosti tuča u našem istraživanju i onom Svetske zdravstvene organizacije (SZO) nije moguće jer je naš referentni period bio 3 meseca, a njihov godinu dana. Još važnija je razlika ta što se u našem ispitivanju pitalo o tuči s drugim učenicima, dok se u pitanju o tučama u istraživanju SZO nije preciziralo da se radi o tučama u školi. Ako, ipak, opet izdvojimo grupu 13-godišnjaka, prosek u istraživanju SZO je 58% za dečake, 26% za devojčice i 42% za ceo uzorak, dok je u našem istraživanju prosek za dečake 31%, za devojčice 10% i 20% za ceo uzorak. Podaci ukazuju na to da je procenat dece koja kod nas tokom tri meseca učestvuju u tučama dva puta veći od procenta dece u ispitanim državama koja učestvuju u tučama tokom godinu dana, ali ovakva ekstrapolacija, koja bi ukazivala na to da je broj tuča kod nas znatno veći, nije opravdana. Ne mislimo, naravno, da bi učestalost dobijenu kod naših učenika trebalo pomnožiti sa 4 da bi se dobio podatak uporediv s podatkom iz istraživanja SZO, koji pokazuje broj tuča tokom cele godine (tako bi se dobilo da je učestalost tuča kod nas čak šest puta veća). Mislimo da je, kada je postavljeni period godina dana, pam-

ćenje manje efikasno nego kada je u pitanju kraći period, kao i da se učenici tada vode strategijom da uzimaju u obzir ozbiljnije incidente, ali, i ako smo u pravu, nemoguće je znati kako korigovati jednu ili drugu procenu da bi bile uporedive. Takođe, može se samo nagađati koliko dece se u istraživanju SZO potuklo u školi a ne van škole.

U istraživanju SZO iz 2009/10. godine (Currie et al., 2008) saopštavaju se procenti dece koja su se za poslednjih godinu dana potukla 3 i više puta. Prema tom kriterijumu, ukupno se potuklo oko 25% dečaka i 7% devojčica. Naši podaci pokazuju veću učestalost tuča: 34% dečaka i 13% devojčica reklo je da se potuklo bar jednom u poslednja tri meseca.

## 11.6. Karakteristike ugroženih učenika

Naša analiza je pokazala da viktimizacija praktično nije bila povezana sa osnovnim sociodemografskim varijablama.

### 11.6.1. Pol

Dečaci i devojčice su bili podjednako izloženi nasilju, bilo da o tome zaključujemo na osnovu globalnih samoprocena ili na osnovu poludirektnih pokazatelja. Svega je 3,3% više dečaka koji kažu da su doživeli nasilje nego devojčica. U istraživanju SZO (Currie et al., 2008) konstatovana je generalna tendencija da dečaci češće saopštavaju da su bili izloženi nasilju nego devojčice, mada su, kako se primećuje, uzrasne razlike bile značajne u manje od pola zemalja za sve uzrasne grupe. U nekim istraživanjima kod nas takođe nije konstatovana razlika između polova u viktimizaciji (Nedimović, 2011; Radosavljev Kirčanski, 2014).

Fizičkom nasilju su nešto češće bili izloženi dečaci nego devojčice, dok su devojčice nešto češće bile izložene spletkarenju i seksualnom uznemiravanju.

### 11.6.2. Uzrast

Sa uzrastom se viktimizacija smanjivala – sa oko 50% u trećim razredima i postepenim smanjivanjem na oko 42% u 7. razredima do značajnijeg pada na 37% viktimiziranih u 8. razredima. U pretposlednjem istraživanju SZO (Currie et al., 2008) u većini zemalja konstatovan je pad viktimizacije i kod dečaka i kod devojčica u periodu od 11. do 15. godine (pad je registrovan između 13. i 15. godine). U poslednjem istraživanju (Currie et al., 2012) takođe je konstatovano opadanje viktimizacije sa uzrastom u većini zemalja, pri čemu je promena obično bila manja od 10%.

Proveravajući nekoliko mogućih objašnjenja konstantnog opadanja viktimizacije sa uzrastom, Smit i saradnici (Smith et al., 1999) zaključili su da su najverovatniji uzroci ovom opadanju zauzimanje sve višeg položaja u statusnoj hijerarhiji u školi i ovladavanje socijalnim veštinama koje im pomažu da se nose s rizičnim situacijama i s napasnicima.

Opadanje viktimizacije sa uzrastom izraženije je kod dečaka nego kod devojčica, tako da je najugroženija grupa dečaka iz 3. razreda (njih 53,1% je izloženo nasilju) a najmanje ugrožena grupa dečaka iz 8. razreda (34,9% ugroženih).

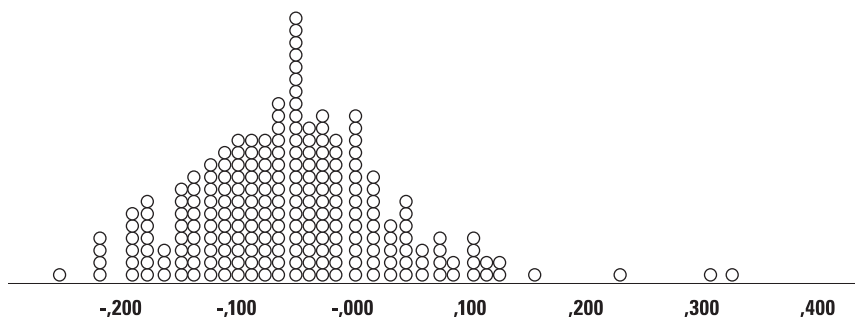
Mali uticaj sociodemografskih varijabli ne znači da su sve varijable neznčajne i da su viktimizaciji sva deca podjednako izložena. Naprotiv, postoje veoma velike razlike u viktimizaciji. Dok približno trećina učenika (34,6%) nije doživela nijedan od nabrojanih oblika nasilja, oko 5% učenika (4,8%) izjavilo je da bar jedan od tih oblika svakodnevno doživljava. Ostaje da se utvrdi koje razlike među decom proizvode tolike razlike u viktimizaciji.

### 11.6.3. Školski uspeh

U našem istraživanju nismo ustanovili povezanost viktimizacije sa školskim uspehom – korelacija na ukupnom uzorku iznosila je  $r = -0,05$ . U literaturi se obično očekuje da slabiji učenici pokazuju veći stepen viktimizacije, pri čemu obe varijable mogu biti i uzrok i posledica. Viktimizirana deca zbog uznemirenosti i drugih psihičkih tegoba mogu da slabije uče pa će zato postići slabiji uspeh, a u obrnutom smeru slabiji učenici mogu imati manje samopoštovanja i niži status u grupi, zbog čega postaju lakša meta napada druge dece.

Gledano po školama, veza između uspeha i viktimizacije nije bila svuda ista. Distribucija unutarškolskih korelacija školskog uspeha i stepena viktimizacije prikazana je na Grafiku 31. Ona se kretala u rasponu od izražene negativne do izražene pozitivne, od  $r = -0,26$  do  $r = 0,33$ , ali je središnjih 50% korelacija bilo u rasponu od  $-0,11$  do  $0,01$ , a od ukupno 227 korelacija (iz ove analize smo isključili specijalne škole, a još četiri škole nisu imale podatke o uspehu učenika, pa zato nema 237 škola) njih 60 je bilo značajno na nivou 0,05, dok u 167 škola ova korelacija nije bila statistički značajna.

**Grafik 31:** Distribucije korelacija viktimizacije sa školskim uspehom, po školama



#### 11.6.4. Odnosi u vršnjačkoj grupi

Naši nalazi usmeravaju traganje za faktorima viktimizacije sa socio-demografskih karakteristika na karakteristike koje se tiču odnosa u vršnjačkoj grupi. Značajan prediktor viktimizacije bilo je učenikovo opažanje klime u odeljenju (stepen složnosti odeljenja) i detetova integrisanost u vršnjačku grupu. Deca koja su izjavljivala da se učenici slabo slažu ili da nemaju dobrih drugova u odeljenju bila su u dva puta većem riziku od viktimizacije od dece koja su rekla da se odlično slažu u odeljenju i da imaju više dobrih drugova.

Integrisanost učenika u svoje odeljenje u velikoj meri je povezano ne samo s tim koliko će učenik biti izložen nasilju već i od koga. Integrisana deca su, za razliku od slabo integrisane, pre svega u manjem riziku od nasilja od strane dece iz svog odeljenja, ali takođe, mada u manjoj meri, i od nasilja dece van odeljenja, pa i od dece iz drugih škola. Ako su izložena nasilju, ona se žale pre svega na jednog nasilnog učenika, dok se neintegrisana deca najčešće žale na nasilje grupe učenika. Da je integrisanost povezana samo sa viktimizacijom unutar odeljenja, moglo bi se pretpostaviti da učenici izjavljuju da su složni u odeljenju i da imaju puno drugova upravo zato što se ne osećaju ni od koga ugroženi. Međutim, pošto su integrisana deca manje ugrožena i van svog odeljenja i svoje škole, može se pretpostaviti da kao zaštitni faktori deluju ili sama okruženost većim brojem drugova ili njihove osobine koje su i dovele do toga da imaju veći broj drugova.

## 11.7. Karakteristike dece koja se nasilno ponašaju

Karakteristike dece koja se nasilno ponašaju bilo je lakše uočiti nego karakteristike onih koji trpe nasilje.

### 11.7.1. Pol

Pol, kao što smo videli, nije bio povezan sa stepenom viktimizacije, ali je bio povezan sa stepenom nasilništva. Dečaci su bili skoro dva puta češće nasilni od devojčica (27% u poređenju sa 14%), mada ista veza izražena preko koeficijenta korelacije ne izgleda posebno jaka: koeficijenti korelacije se kreću od 0,16 do 0,18, u zavisnosti od toga koja se mera nasilnog ponašanja dovodi u vezu s polom. I dečaci i devojčice prijavljuju da su dečaci češće bili nasilni prema njima. Kod dečaka je to izrazito, a i među devojčicama više od polovine njih se žali da su samo dečaci oni koji su prema njima nasilni. Većina studija pokazuje da su dečaci više skloni nasilju od devojčica (Bal-dry, 2004; Benenishty & Astor, 2005; Boulton & Underwood, 1992; Craig, 1993; Salmivalli & Kaukiainen, 2004). I u istraživanju SZO iz 2005/6. godine (Currie et al., 2008) utvrđeno je da su skoro u svim zemljama dečaci značajno češće nasilni od devojčica, a isti nalaz je potvrđen i u istraživanju iz 2009/10. godine (Currie et al., 2012).

Značajne razlike među polovima utvrđene su i u specifičnim oblicima nasilnog ponašanja. Dečaci su više od devojčica bili skloni vređanju, udaranju, pretnjama, a najveća razlika je bila u seksualnom uznemiravanju. Nisu nađene polne razlike u spletkarenju – praktično zanemarljiv broj i dečaka i devojčica, 3,5%, priznavalo je da je spletkarilo.

Kada su istraživanja nasilništva uključila i indirektno nasilje kao jedan oblik nasilja, postojalo je očekivanje da će se značajno promeniti zaključci o većoj agresivnosti dečaka, koji su doneseni na osnovu ispitivanja, pre svega, fizičkog nasilja. Očekivalo se, naime, da se dečaci i devojčice možda ne razlikuju u stepenu nasilnosti, već u načinu ispoljavanja nasilnosti, i to očekivanje je potkrepljivano prvim nalazima o značajno većoj socijalnoj nasilnosti devojčica. Takva očekivanja zasnivala su se na istraživanjima i teorijama finških istraživača na čelu sa Kajem Björkvistom (npr., Björkvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Björkvist, Österman, & Lagerspetz, 1994; Lagerspetz, Björkvist, & Peltonen, 1988), kao i istraživanjima Niki Krik i njenih saradnika o relacionoj agresivnosti (npr., Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 1999). Kasnije se, međutim, pokazalo da veća sklonost devojčica indirektnom nasilju nije toliko izražena da bi u ukupnom skoruu poništila veću sklonost dečaka ka direktnim oblicima nasilja. Dečaci konzistentno pokazuju veću fizičku nasilnost od devojčica, dok u pogledu indirektnih oblika nasilnog ponašanja postoje nekonzistentni nalazi. Takav je i rezultat

jedne novije studije sprovedene u devet vrlo različitih društava (Lansford et al., 2012). U našem ispitivanju dečaci su u većoj meri ispoljavali i fizičko i verbalno nasilje, dok razlike u indirektnom nasilju nisu nađene. Generalno, dečaci su ispoljavali konstantno veće nasilje od devojčica. Ni za jedan oblik nasilja, ni u jednom uzrastu, devojčice nisu bile nasilnije od dečaka. U nekim istraživanjima na osnovcima kod nas (Nedimović i Biro, 2011), pol (muški) se pokazao značajnim prediktorom i direktnog i indirektnog nasilja.

Razlike među dečacima i devojčicama, nađene u učestalosti nasilja i pojedinih oblika nasilja, najčešće se tumače različitim socijalizatorskim postupcima kojima su oni izloženi, kao i različitom prirodom prijateljskih grupa koje su karakteristične za dečake i devojčice. Odrasli su skloni tome da tolerišu agresivne postupke dečaka, tumačeći ih kao ponašanje koje je za dečake uobičajeno, pa i poželjno, dok se kod devojčica isti postupci ne tolerišu. Modeli koji se nude dečacima nasilniji su i od modela za devojčice. Pošto i deca usvajaju ista uverenja koja imaju njihovi roditelji, nasilni postupci i među decom izazivaju manje osude ako potiču od dečaka. Fizička snaga i dominacija u grupi su među dečacima osobine koje doprinose višem statusu, a nejasna je granica između pokazivanja i odmeravanja fizičke snage i nasilja, kao i između dominacije i prisile. Prijateljske grupe devojčica zasnivaju se na intimnijim, emocionalnim vezama, i isključivanje iz tih grupa i pretnja socijalnom izolacijom predstavlja u takvim grupama moćno sredstvo manipulacije i povređivanja. U našem istraživanju devojčice nisu češće od dečaka priznavale da su spletkarile protiv drugih, ali su se češće žalile da su žrtve spletkarenja.

U svakom slučaju, dobijene razlike između dečaka i devojčica potvrđuju nalaze da rodne uloge koje se u procesu vaspitanja vrlo rano oblikuju, pre svega pod uticajem porodice i medija, kod dečaka i devojčica postavljaju različite norme u pogledu toga da li ispoljiti nasilje, kada, koliko i prema kome (npr., Catalano & Hawkins, 1996; White, 2002).

### *11.7.2. Uzrast*

Nasilnost se povećava sa uzrastom – u 8. razredu je bilo skoro duplo više nasilnika nego u 3. razredu, i do porasta je dolazilo i kod dečaka i kod devojčica. Takođe, u istraživanju SZO iz 2005/6. godine u većini zemalja je sa uzrastom došlo do porasta nasilništva među dečacima, dok je u vezi sa nasilništvom devojčica u podjednakom broju zemalja zabeležen i porast ili stagnacija nasilništva sa uzrastom (Currie et al., 2008). U novijem istraživanju (Currie et al., 2008), porast nasilništva među dečacima, kao i među devojčicama, konstatovan je u približno polovini zemalja, pri čemu je u većini zemalja taj porast bio relativno mali, posebno za devojčice.

Stariji učenici su češće vređali druge, a nešto češće je bilo i udaranje i seksualno uznemiravanje.

### 11.7.3. Školski uspeh

Nasilništvo nije bilo povezano sa školskim uspehom. I kod dečaka i kod devojčica, među najslabijim učenicima bilo je svega 5% više nasilne dece nego među najboljim učenicima. Postojala je vrlo blaga tendencija da slabiji učenici budu nasilniji ( $r = -0,07$ ).

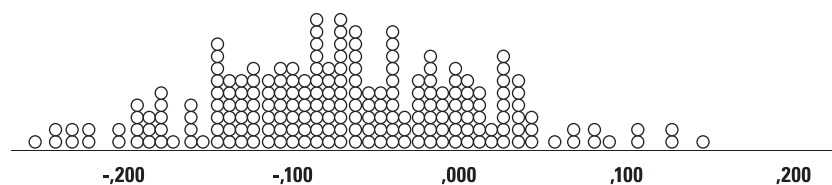
Nepostojanje povezanosti između nasilnog ponašanja i školskog uspeha zahteva da se zadržimo na tom nalazu i pokušamo da ga pažljivije analiziramo. Problem je u tome što se upravo suprotan nalaz, o negativnoj vezi školskog uspeha i antisocijalnog i agresivnog ponašanja, smatra „jednom od najbolje dokumentovanih činjenica o antisocijalnoj i agresivnoj deci” (Moeller, 2001). U prikazu povezanosti agresivnog ponašanja i školskog uspeha, Vera Spasenović (Spasenović, 2008) takođe sumira nalaze iz različitih sredina i zaključuje da učenici koji ispoljavaju agresivno ponašanje postižu lošije rezultate u školi. I u njenoj studiji, rađenoj na 465 beogradskih osnovaca, dobijena je značajna veza između indeksa agresivnog ponašanja (utvrđivanog na osnovu vršnjačkih nominacija) i školskog uspeha ( $r = -0,30$ ), mada se kasnije, u multiploj logističkoj regresiji, indeks agresivnosti, izračunat iz vršnjačkih i nastavničkih nominacija, pokazao kao relativno skroman prediktor školskog uspeha (količnik šansi 0,44).

Postojanje veze između školskog uspeha i nasilnosti je intuitivno jasno i mogu se ponuditi brojna, međusobno potkrepljujuća objašnjenja. Tako, školski neuspeh može biti jedan od faktora rizika za pojavu nasilnog ponašanja zato što je neuspešno dete frustrirano svojim neuspehom, zauzima nizak status u grupi, sve je više distancirano od grupe i grupnih normi, što onda vodi ka antisocijalnom ponašanju i nasilnosti kao jednom njegovom vidu. S druge strane, uočena nasilnost učenika izaziva nekada nastavnike da takve učenike disciplinuju davanjem nižih ocena (Savović, 2002). Uz to, lako je moguće da nasilnost i slab uspeh imaju zajedničke korene u nedostatku koncentracije, klimi u porodici, slabijim intelektualnim sposobnostima.

Koliko generalni nalaz o neznatnoj korelaciji između školskog uspeha i nasilništva važi za pojedinačne škole? Iz Grafika 32, koji prikazuje korelacije nasilništva sa školskim uspehom po školama, vidi se da je korelacija školskog uspeha i nasilnosti varirala među školama, ali generalne povezanosti nije bilo: korelacije su se kretale od  $r = -0,25$  do  $r = 0,15$ , prosečna korelacija je iznosila  $r = -0,07$ , središnjih 50% korelacija bilo je u intervalu od  $-0,12$  do  $-0,02$ , i od ukupno 227 korelacija njih 44 su bile statistički značajne, a 183 neznačajne. Dakle, u velikoj većini ispitanih škola takođe važi nalaz nađen na celom uzorku – da su i bolji i slabiji učenici podjednako skloni nasilnom ponašanju. Ovakav rezultat nam govori da na nasilje u školi ne treba gledati kao na ponašanje pre svega frustrira-

nih i intelektualno ili socijalno ispodprosečnih učenika, već kao na oblik interakcije koji jeste relativno redak, ali podjednako karakterističan za učenike različitog statusa u grupi.

**Grafik 32:** Distribucije korelacija nasilništva sa školskim uspehom, po školama



#### 11.7.4. Odnosi u vršnjačkoj grupi

Kao i viktimizacija, i nasilništvo je bilo značajno povezano s pokazateljima odnosa prema školi i odeljenju, ali na drugačiji način. Nasilništvo nije bilo povezano sa opaženom slogom u odeljenju, ni sa brojem drugova. Učenici koji se nasilno ponašaju bili su podjednako prihvaćeni kao i nenasilna deca. To je značajan nalaz koji osporava čest stereotip da su nasilni učenici, po pravilu, marginalizovana ili izolovana deca sa značajnim smetnjama u socijalnom funkcionisanju. Nasuprot tome, nasilna deca su dobro uklopljena u svoje vršnjačke podgrupe. Polazeći od toga da se prijateljske grupe formiraju na osnovu sličnih vrednosti i afiniteta, možemo pretpostaviti da su socijalne mreže koje formiraju nenasilna deca drugačije od socijalnih mreža koje međusobno formiraju nasilna deca i da se deca koja se nasilno ponašaju pretežno druže sa decom koja se slično ponašaju a nenasilna deca sa sebi sličnim vršnjacima (Cairns et al., 1988; Cairns & Cairns, 1994; Dishion, 1990; Huitsing, Veenstra, & Wallien, 2012). Možda su trajnost veza, hijerarhijska struktura i norme unutar tih dveju mreža različiti, ali ostaje glavni nalaz da deca koja se nasilno ponašaju imaju dovoljno socijalne podrške unutar odeljenja. Nasilna deca su, međutim, za razliku od nenasilne dece, pokazivala značajno veći otpor prema školi. Škola je, rekli bismo, za njih manje prijatna sredina, u manjoj meri razvijaju identifikaciju sa školskim kolektivom i verovatno i norme koje bi važile na nivou škole ili celog odeljenja njih manje obavezuju.



## 11.8. Kako izgleda tipična nasilna interakcija među decom?

Pojavni oblici nasilja su veoma raznovrsni, nasilje se javlja u veoma različitim interakcijama među učenicima. Pokušaj da se skicira neki modalni, tipični oblik nasilne interakcije nosi sa sobom rizik da se taj oblik nasilja onda pre naglasi a da se učestalost i raznovrsnost ostalih oblika zanemari. S druge strane, takav pokušaj ima kao svoju dobru stranu to što dovodi u pitanje moguća ustaljena uverenja o tome šta je tipično nasilje. Imajući u vidu ovaj rizik, pokušaćemo ipak da skiciramo koje nasilje se pokazuje kao najčešće u našim osnovnim školama.

Kada se analizira s kojim specifičnim oblicima viktimizacije su povezani specifični oblici nasilnosti, uočava se zanimljiva pravilnost: najveća korelacija nekog oblika viktimizacije je sa istim takvim oblikom nasilništva. Konkretno, učenici koji vređaju drugu decu češće se žale da ih druga deca vređaju ( $r = 0,24$ ) nego na druge oblike nasilja, deca koja udaraju druge najviše se žale da ih druga deca udaraju ( $r = 0,16$ ), deca koja su spletkarila najviše su se žalila da su žrtve spletkarenja ( $r = 0,16$ ) itd. Kao da postoji tendencija da dete bude više sklono jednom određenom obliku nasilne komunikacije, ili da jedan oblik nasilne komunikacije možda provocira istu vrstu odgovora.

*Grupna pripadnost.* Učenici koji se nasilno ponašaju najčešće su deca iz iste škole ali, što smatramo vrlo značajnim, ne samo oni. Čak trećina ispitanе dece kaže da su neprijatnost doživela od učenika iz drugih škola, ili jedino od njih. Pošto deca daleko više vremena provode u interakciji sa decom iz svoje škole nego sa decom iz drugih škola, taj podatak ukazuje na to da komunikacija dece iz različitih škola predstavlja veći rizik za nasilje nego komunikacija dece iz iste škole. Da se nasilno ponašaju „oni iz druge grupe” govori i podatak da su deca češće izložena nasilju od dece iz drugih odeljenja nego od svojih vršnjaka iz odeljenja.

*Uzrast učenika koji se nasilno ponašaju.* Dečake najčešće ugrožavaju stariji učenici i samo trećina njih je izložena nasilju učenika istog uzrasta, koji mogu (ali ne moraju) biti iz njihovog odeljenja. Kod devojčica, polovina njih ugožena je nasiljem dece istog uzrasta, što je značajno češće nego kod dečaka, ali i dalje je značajan procenat devojčica ugrožen od strane dece koja nisu iz njihovog odeljenja. Sve ovo govori da tipično, ili najčešće, nasilje nije nasilje unutar odeljenja, već nasilje od strane dece iz drugih grupa, obično starije, na mestima gde se deca različitih grupa sreću. O raširenosti nasilnog ponašanja starijih nad mlađima govori i podatak da se sa uzrastom povećava broj učenika koji se nasilno ponašaju, a smanjuje se broj onih koji trpe nasilje.

Tipičnu nasilnu interakciju osvetljavaju i odgovori o *broju učenika koji se nasilno ponašaju*. Najređi su slučajevi da je dete izloženo nasilju većeg broja

učenika (onome što bi trebalo da označava termin mobing). Nasilnici su po pravilu bili jedan ili dva-tri učenika.

Sve u svemu, najtipičnija, češća od ostalih, bila bi situacija u kojoj dečak, sam ili sa dva-tri svoja druga, demonstrira svoju moć tražeći mlađe od sebe (dakle, one koji ne idu u njegovo odeljenje) i socijalno izolovane, i to druge dečake pre nego devojčice, izvrgavajući ih pre svega verbalnom nasilju, pri čemu deca koja ga prepoznaju kao potencijalnog nasilnika nastoje da ga izbegnu. Nasilje je ređe fizičko i ređe je ponovljeno. Istaknimo još jednom da ovaj model nasilne interakcije smatramo češćim od ostalih, ali ne i veći rasprostranjenim, kao i to da je siledžijstvo (ponovljeno maltretiranje slabijeg od strane moćnijeg), prema našim podacima, relativno redak oblik nasilne interakcije. Nasilje se dešava na svim mestima gde deca provode slobodno vreme u školi i gde je nadzor odraslih slab (npr., na hodniku ili stepeništu, na putu od škole i do nje i slično).

## 11.9. Posledice viktimizacije

Upravo je uviđanje koliko dramatične posledice dugotrajna viktimizacija može da ima po dete i dovelo do ekspanzije bavljenja problemom siledžijstva i nasilja u školama: u nekoliko država javnost se suočila s vestima o samoubistvima učenika koji više nisu mogli da trpe maltretiranje od strane svojih vršnjaka. Negativne posledice nasilja, i po žrtvu a i po nasilnika, jedna su od stalnih i podrobno ispitivanih tema. Potvrdilo se da je izloženost siledžijstvu povezana s nizom simptoma. Izloženost nasilju bila je povezana sa depresivnim simptomima (npr. Boivin et al., 1995; Rigby, 2007), anksioznošću (npr. Boulton & Smith, 1994; Crick & Grotpeter, 1996; Slee, 1994), niskim samopoštovanjem (npr., Besag, 1989; Kochenderfer & Ladd, 1996; Olweus, 1993), pa i javljanjem somatskih simptoma (npr., Baldry, 1998, 2004; Fekkes et al., 2006).

Većina tih istraživanja bila su korelacionog tipa i pokazala su da deca koja su bila izložena nasilju imaju izraženije psihičke i psihosomatske tegobe od dece koja nisu trpela nasilja. Te tegobe, naravno, ne moraju biti posledica nasilja, već su, možda, takvu decu učinila vidljivijim potencijalnim žrtvama u očima nasilnika, ili su doprinela da se ta deca teže nose s nasilnicima.

U našem istraživanju primenjen je nešto drukčiji pristup. Učenike smo pitali o promenama koje su oni kod sebe uočili nakon što su bili izloženi maltretiranju u školi – ako su, uopšte, takvom maltretiranju nekad bili izloženi. Naveli smo listu od devet takvih oblika reagovanja a učenici su mogli da zaokruže više oblika (ne uznemiravam se, razbesnim se, ne uživam u aktivnostima, teže učim, stalno brinem, postajem plašljiv/a, pomišljam da ne вреди živeti, ne mogu da spavam, osećam se bolesno). Trećina svih

ispitanih učenika (33,1%) bar nekad je imala negativna iskustva kao posledicu pretrpljenog nasilja. Od onih koji su rekli da su doživeli nasilje više od polovine njih (57%) navelo je neku odloženu reakciju koju su doživeli, ali značajno je i to da 43% onih koji su jednom ili više puta doživeli neki oblik nasilja izjavljuju da ih to nije uznemirilo.

Faktorskom analizom izdvojena su dva faktora.

Prvi faktor čine dve stavke: „ne uznemiravam se” i „razbesnim se” (negativan pol). I jedna i druga stavka ukazuju na reagovanje koje „ne opterećuje dušu”. Zato smo ovaj faktor nazvali „neopterećeno reagovanje”.

Svi drugi oblici odloženog reagovanja našli su se u faktoru koji smo nazvali „internalizujuće reakcije”. Ti oblici reagovanja mogu biti veliko breme za dete, mogu mu na duže vreme zagorčati život, a mogu se i tragično završiti. Broj učenika koji su na takav način ugroženi ukazuje nam na to koliko je učenika koji zaista očajnički trebaju pomoć. To je najtamnija strana priče o nasilju u školi.

Regresiona analiza je pokazala da ugroženija deca i, generalno, devojčice imaju veće šanse da reaguju inernalizovanjem. U značajno manjoj meri pod rizikom su: deca koja vole školu, deca sa slabim školskim uspehom, deca koja se i sama nasilno ponašaju, deca bez drugova, mlađi učenici i deca koja ne opažaju svoje odeljenje kao složno. Svi ovi prediktori mogu da objasne 14% varijanse ( $R \text{ Square} = 0,145$ ). Isti prediktori u znatno manjem stepenu mogu da predvide i reakcije izdvojene kao faktor 1 („neopterećeno” reagovanje na nasilje).

### *11.9.1. Odložene reakcije kao još jedan oslonac za procenu o tome koliko dece je ozbiljno ugroženo nasiljem*

Pošto je jedan od najvažnijih zadataka ove studije da odgovori na pitanje o tome koliko je učenika iz naših škola stvarno ugroženo, upotrebili smo i podatke o odloženim reagovanjima dece kao meru za „fino podešavanje” te procene. Opterećenost dece nasilnim iskustvima ukazuje na onaj mali broj najugroženije dece – na učenike koji stvarno trpe zbog nasilja. Prema podacima, trećina ispitanih učenika (oko 33%) bar se nekada borila sa opterećujućim posledicama doživljenog nasilja a 17% učenika na dva i više načina odloženo reaguje.

Ukrštanje dva važna pokazatelja ugroženosti koja smo pratili – učestalost izloženosti nasilju i opterećeno reagovanje – pokazuje da gotovo polovina ispitanih učenika koje prepoznamo kao ugrožene (jer su više od dva puta izloženi nasilju) ipak nije imala nijednu odloženu reakciju na nasilje. Dakle, ti učenici jesu ugroženi, ali nisu na taj opasan način opterećeni nasilnim iskustvima iz škole. Možda u njihovom slučaju neko iz sredine amortizuje takva iskustva, možda imaju podršku od vršnjaka ili porodice, ili su naprosto psihički stabilniji.

Uvođenje odloženih reakcija kao dodatnog kriterijuma za identifikovanje najugroženijih učenika (dete je više puta doživelo nasilje i nakon toga je iskusilo bar dva ili i više oblika odloženog reagovanja) ukazuje na 12,5% učenika koje bismo mogli smatrati ozbiljno ugroženim vršnjačkim nasiljem. Radi se o učenicima starijeg uzrasta, jer o odloženim reakcijama nismo pitali mlađe učenike.

Generalno, većina nasilnih interakcija ne trumatizira decu, ona ih se ni ne prisećaju, ili ne uzimaju u obzir kada sama treba da ocene koliko puta su doživela nasilje. To ne mora da znači da ti oblici nasilja nisu nimalo bolni za decu, već da ih, možda, doživljavaju kao neizbežan, normalan deo svoje svakodnevice na koji su se navikli. I pored toga, trećina ispitanе dece navodi da se suočavalo s negativnim emocionalnim i psihosomatskim reakcijama u slučaju izloženosti nasilju. Prema našim podacima, svaki osmi učenik je ozbiljno ugrožen vršnjačkim nasiljem, u smislu da su ga doživeli više puta i da je ono izazvalo više odloženih reakcija.

## 11.10. Uloge u nasilnoj interakciji

Složenija, iznijansiraniја slika o nasilnom ponašanju i trpljenju nasilnog ponašanja i o njihovoj interakciji mogućа je ako decu klasifikujemo prema ulogama u nasilnoj interakciji na one koji su samo žrtve, na one koji su samo nasilnici, na one koji su i nasilnici i žrtve i na one koji nisu uključeni u nasilnu interakciju. Termine *žrtva*, *nasilnik* i *žrtva/nasilnik* ovde koristimo uslovno, preuzimajući ih iz literature koja se tim ulogama u nasilnoj interakciji bavi i gde se upravo ti termini standardno koriste da bi se označile uloge koje deca imaju u nasilnoj interakciji.

Prvi značajan nalaz koji se ovakvom analizom otkriva jeste taj da žrtve i nasilnici nisu dva odvojena i suprotstavljena tabora. To što je neko dete žrtva povećava rizik da ono bude i nasilnik i obrnuto – to što je dete nasilnik povećava rizik da bude i žrtva.

Postoji pozitivna korelacija između nasilništva i viktimizacije. I naše i neka druga istraživanja pokazala su da je izloženost vršnjačkom nasilju povećavala verovatnoću da učenik sam bude nasilan i obrnuto (korelacija između stepena viktimizacije i stepena nasilništva iznosila je  $r = 0,33$ ), što je u skladu s nekim ranijim nalazima drugih istraživača o pozitivnoj korelaciji između viktimizacije i nasilništva među učenicima (npr., Buzumić i sar., 2009; Čolović, Kodžopeljić i Nikolašević, 2014; Schwartz et al., 1997; Veenstra et al., 2005).

Moguće je da neka deca koja su izložena nasilju i sama nasilno odgovaraju prema nasilnicima, ili da nasilnici svojom agresivnošću provociraju nasilje druge dece prema njima, ili da i nasilnost i viktimizacija neke dece izvire

iz neintegrisanosti u vršnjačku grupu. U svakom slučaju, četvrtina učenika uključenih u nasilnu interakciju istovremeno su i žrtve i nasilnici. Onih koji su samo nasilnici ima četiri puta manje od onih koji su samo žrtve. Među nasilnicima je tri puta više dečaka nego devojčica. I ovi podaci sugerišu da je tipična nasilna interakcija ona gde nasilnik, najčešće dečak, maltretira veći broj dece oko sebe.

Uloge koje dete može imati u nasilnoj interakciji možemo predstaviti i na sledeći način: nasilnici su dva puta češće žrtve od nenasilne dece (dve trećine nasilnika u poređenju s jednom trećinom nenasilne dece). Žrtve nasilja su tri puta češće nasilnici od dece koja nisu žrtve (svaki treći među žrtvama u poređenju sa svakim devetim među decom koja nisu žrtve).

O preklapanju izloženosti nasilju i nasilništva govore i podaci iz istraživanja Jelene Radosavljev Kirčanski (Radosavljev Kirčanski, 2014) koje ima tu prednost što je obuhvatilo ne samo vršnjačko nasilje u školi već i nasilje u zajednici i antisocijalno ponašanje. Rezultati pokazuju da su deca koja su bila izložena nasilju u školi u većoj meri ispoljavala probleme u ponašanju i bila više sklona antisocijalnom ponašanju. Ona su, dalje, češće bila izložena i nasilju u zajednici i znatno češće su bila svedok nasilja u zajednici. Drugim rečima, deca koja su bila žrtve vršnjačkog nasilja u školi, i van škole su bila više uključena u nasilnu interakciju – i kao žrtve, i kao svedoci, i kao nasilnici.

Očigledno, u razmatranju nasilne interakcije između učenika ne sme se zaboraviti relativno brojna kategorija dece koja su i žrtve i nasilnici, a u koju je u našem ispitivanju ušla čak četvrtina dece uključene u nasilnu interakciju. Broj ove dece, koja su u literaturi označena i kao agresivne žrtve (Schwartz et al., 2001) ili provokativne žrtve (Mahady Wilton et al., 2000; Olweus, 1978, 2001) prilično je veliki: čak četvrtina dece uključene u nasilnu interakciju spada u ovu kategoriju. Kada razmišljamo o deci koja se nasilno ponašaju, trebalo bi da imamo na umu da su dve trećine njih istovremeno i žrtve, a da je samo manji deo onih koji su samo nasilnici. Isto tako, među žrtvama je dobar deo njih – jedna trećina – istovremeno i nasilno prema drugoj deci.

Podaci o znatnoj zastupljenosti kategorije žrtva/nasilnik vraćaju nas na pitanje o definiciji nasilja, kojom smo počeli ovu studiju. Da smo nasilje definisali samo kao siledžijstvo, ne bismo prepoznali ovu važnu kategoriju ugroženih učenika. U istraživanjima siledžijstva, žrtve/nasilnici bi, po definiciji, bila deca koja stalno maltretiraju jedno ili više dece slabije od sebe, ali su i sama žrtve maltretiranja nekog učenika jačeg od njih ili grupe učenika. U tu kategoriju ne bismo uvrstili decu koja ulaze u takve konfliktne odnose sa „sebi ravnim” detetom, gde se njihova interakcija sastoji u nizu napada i uzvratanja, i gde je jedno dete čas nasilnik a čas žrtva, gde se napadač sveti za neko pretrpljeno nasilje ili žrtva biva povređena zbog nasilja koje je sama ranije izazvala. A upravo složenost i dinamičnost učeničke interakcije u prvi

plan stavlja baš ovakve slučajeve međusobno uslovljenog nasilja koje može eskalirati ili se smiriti.

Može izgledati da rezultati istraživanja siledžijstva koja ovore o žrtvama/siledžijama nisu mnogo relevantni za naše istraživanje jer većina žrtava/nasilnika nisu žrtve/siledžije (tj. nisu oni koje maltretiraju jači a oni sami maltretiraju slabije). Smatramo, ipak, da nije tako, zato što se, kao što smo već više puta skrenuli pažnju, merenje siledžijstva ne ograničava samo na pojave koje su omeđene definicijom siledžijstva jer postojeći načini merenja uzimaju u obzir samo učestalost nasilja a ne i disbalans moći. Iz tih razloga, upitnicima se kao žrtve/siledžije identifikuju ne samo deca koju maltretiraju jači a oni maltretiraju slabije već i deca koja često stupaju u konfliktne odnose sa sebi jednakima.

Na uočljivost kategorije žrtava/nasilnika ukazuju i odgovori nastavnika na pitanje o tome kako izgleda tipična žrtva. Jedan broj nastavnika kao tipične žrtve opisuje pasivne žrtve. To bi bila deca koja su tiha, povučena, usamljena, a zbog nekih različitosti (iz siromašne su porodice, teže prate nastavu, iz seoske su sredine, povučena i slično), kao i zbog nespremnosti da se brane, lako postaju meta napada druge dece.

Neki nastavnici, međutim, napominju da uočavaju dve vrste žrtava: mirne i povučene, i one koji se i sami agresivno ponašaju. Upadljivo je da značajan broj odraslih, kada opisuju žrtve, pre svega kao tipične žrtve, opisuju upravo te provokativne žrtve. Prema njihovom tumačenju, ta deca su primarno nasilna, a onda svojom nasilnošću provociraju drugu decu pa postaju i žrtve.

## 11.11. Nasilje u interakciji učenik – odrasli

Čak trećina starijih učenika (33,6%) žali se na neki vid nasilja odraslih prema njima, što je zabrinjavajuće veliki procenat, pogotovo kad se uzme u obzir da se njih 65% žali na nasilje vršnjaka, a posebno je zabrinjavajuće ako se uoči da se 15% starijih učenika žali samo na nasilje odraslih i da bi ti njihovi problemi koje imaju s nasiljem u školi bili nevidljivi ako bismo se bavili samo vršnjačkim nasiljem. Češće se žale dečaci i stariji učenici. U najstarijem uzrastu skoro polovina ispitanih dečaka žali se na nasilje odraslih. Čak i svako peto dete koje se ne žali na vrnjačko nasilje žali se na nasilje odraslih. Deca u 3. i 4. razredu se znatno ređe žale na nasilno ponašanje učitelja, ali i tu je svako deseto dete doživelo neki vid nasilja učitelja (2,4% mlađe dece se ne žali na nasilje vršnjaka, već samo na nasilje učitelja).

Ako procenu izloženosti nasilju, dobijenu na osnovu procene vršnjačkog nasilja, dopunimo podacima o nasilnom ponašanju odraslih nad decom, dobijamo da se u starijim uzrastima više od polovine dece (57,4%) žalilo da je

u poslednja tri meseca bilo izloženo nasilju: njih 24% samo ponovljenom nasilju vršnjaka, njih 15% samo nasilju odraslih, a njih 19% nasilju i jednih i drugih. U mlađim uzrastima nešto manje od polovine ispitanih učenika (47%) bilo je izloženo nasilju vršnjaka i/ili učitelja. Značajno je da se na nasilno ponašanje odraslih najviše žale učenici iz kategorije provokativnih žrtava – više od polovine njih.

Odrasli najčešće reaguju nasiljem na ponašanje dece koja su u čestim sukobima sa drugom decom, verovatno i sa njima, i moguće je da dobar deo ispoljene verbalne i fizičke agresije prema učenicima spada u reaktivnu agresiju, kada odrasli, isprovocirani ponašanjem učenika prema njima ili drugima, planu i dopusti sebi ono što ne bi smeli. Međutim, ima osnova da verujemo da se znatno češće radi o instrumentalnoj agresiji odraslih, tj. da odrasli nasilje koriste kao sredstvo prinude, pre svega za disciplinovanje učenika i da njihovo nasilje nije samo isprovocirana reakcija na nasilje učenika. O tome svedoči i podatak da se na nasilno ponašanje odraslih žale i deca koja uopšte nisu uključena u nasilnu interakciju ili su u ulozi samo žrtve. Ne treba posebno obrazlagati koliko je ovo nasilje odraslih nad decom štetno. Osim što traumatizuje decu (kako onu izloženu nasilju, tako i onu koja mu prisustvuju), ono pruža deci jasan model nasilnog ponašanja i lekciju o tome da moć legitimise nasilje čak i kada „na papiru” nije dopušteno.

Neko bi mogao da kaže da možda nasilja odraslih prema učenicima, osim u veoma retkim slučajevima, ni nema, već da su učenici možda previše osetljivi na nastavnikove oštre komenare, povišen ton i neopravdane kritike i da takve postupke koji su im neprijatni (a to u prvi plan ističe definicija nasilja koja im je predočena) onda prepoznaju kao postupke koji se uklapaju u definiciju nasilja. Ali čak i kada bismo sve slučajeve prijavljenog verbalnog nasilja pripisali preosetljivosti učenika, ostaje da o nasilju odraslih prema deci tvrdoglavo svedoče slučajevi fizičkog nasilja. Čak 14% učenika se žalilo da ih je neki nastavnik udario bar jednom u poslednja tri meseca. Ta mera disciplinovanja posebno često se primenjuje na starijim dečacima, tako da se čak 23% dečaka u 7. i 8. razredu žali na fizičko nasilje. Fizičkom nasilju od strane odraslih tri puta češće izloženi su dečaci nego devojčice (20% prema 7%). Pošto ovo nasilje odrasli verovatno upražnjavaju kao formu (fizičkog) kažnjavanja, i ovaj podatak govori o kulturnim obrascima vezanim za rodne uloge, obrascima koji fizičku agresiju vide kao „prirodnije” povezanu s muškim nego sa ženskim rodnom, kao nešto što se češće dopušta u vaspitanju dečaka, a i nešto što se od dečaka češće očekuje.

Ni nasilje učenika nad nastavnicima nije retka pojava. Polovina ispitanih starijih učenika je bar nekad tokom školske godine bila svedok verbalnog nasilja prema nastavniku, a svaki deseti i fizičkog napada učenika na nastavnika. Potvrdu daju i odgovori odraslih: svaki peti nastavnik se osetio ugrožen pretnjama učenika. Takođe, preko dve trećine zaposlenih proce-

njuje da je verbalno nasilje učenika prema nastavnicima problem u njihovoj školi, a jedna trećina da je problem i fizičko nasilje.

Dok je prisustvo vršnjačkog nasilja u našim osnovnim školama, koliko god nam izgledalo da je često, u granicama proseka ako se uporedi s nivoom u drugim zemljama s kojima je poređenje moguće, a možda je i ispod tog proseka, dotle je nasilje između učenika i odraslih iznenađujuće veliko. Jedan obećavajući način da se bliže ispituju mogući uzroci predstavlja istraživanje Branke Savović (Savović, 2004), koja je pošla od pretpostavke da je većina agresivnih postupaka učenika prema odraslima reaktivnog karaktera, izazvana snažnim negativnim emocijama koje dete u takvim situacijama ne može da kontroliše, a možda ni ne postoje stroge norme koje bi ga zakočile u agresivnom reagovanju, a koje onda dovode do verbalnog ili fizičkog nasilnog ponašanja. Ona je zato preduzela da ispita koje su to uobičajene školske situacije koje izazivaju snažno osećanje besa kod učenika

Neke situacije izazivale su bes kod većine učenika, npr., „Dogovorio/la si se sa nastavnikom da će da te pita da popraviš ocenu. Spremio/la si se da odgovaraš, a na času saznaješ da je nastavnik promenio plan”, ili „Nastavnica vam je nenajavljeno dala da radite pismenu vežbu za ocenu.” Učenici su pitani i o nizu situacija koje, po mišljenju autorke, nisu uobičajene u školi i kose se sa etički ili zakonski dozvoljenim standardom rada u školi. Pokazalo se da te situacije uopšte nisu bile tako retke u iskustvu učenika, kao i da su kod učenika izazivale jaku ljutnju. Tako, situacija za koju je 46% učenika reklo i da su je doživeli i da ih je jako naljutila jeste „nastavnik dođe besan na čas, pa iskali bes na učenicima”, a sličan procenat je dobijen i za situaciju „misliš da si dobio manju ocenu nego što si zaslužio”.

Procenti pokazuju broj učenika koji su neku situaciju i doživeli i razljutili se, tako da se, kod manjih procenata, ne može jasno razdvojiti da li su situacije bile retke a izazivale jaku ljutnju, ili su bile česte a izazivale malu ljutnju, ili nešto treće, ali u svakom slučaju zaslužuju pažnju situacije koje su jako naljutile bar petinu ispitanih učenika, a to su situacije gde učenik ne može da savlada gradivo jer je preobimno, učenik mora da nauči ono što ne razume, kasne rezultati pismene vežbe, nastavnik je blaži u ocenjivanju boljih učenika, nastavnik nagrađuje miljenike, učenik lično nije kriv a kažnjen je sa ostalima. Vidi se, dakle, da uopšte nisu retki postupci nastavnika koji izazivaju jaku ljutnju kod značajnog broja učenika. Iza te ljutnje negde stoji snažno osećanje nepravde, negde je bes, kao što i predviđa frustraciona teorija, izazvan situacijom koja je averzivna ali, u svakom slučaju, takva snažna osećanja lako mogu biti okidači za agresivne reakcije.



## 11.12. Nasilje iz perspektive zaposlenih

Mada preko dve trećine zaposlenih smatra da je nasilje u školi sve veći problem, reklo bi se da je za dobar deo njih taj problem minimalan. Čak 42% odraslih izjavljuje da u njihovoj školi nemaju problem ni sa jednim od 11 nabrojanih oblika nasilja. U takvom stavu prednjače školski policajci, pa administrativno osoblje i direktori i jedino je među nastavnicima i stručnim saradnicima takvo gledište u manjini. Mogli bismo reći da su najzabrinutiji oni koji se s pojavom nasilja najdirektnije suočavaju. Manja zabrinutost policajaca moguća je posledica njihove usmerenosti na ekscesne oblike nasilja koji su u školskom kontekstu relativno retki.

Nastavnici vide verbalno i fizičko nasilje među decom kao najveći problem, što i jeste najrasprostranjeniji oblik nasilja i prema dečjim odgovorima. Kada je u pitanju seksualno uznemiravanje, 90% zaposlenih negira da taj oblik nasilja predstavlja problem u njihovoj školi.

Kao što se vidi iz iznesenih podataka, pojedine kategorije zaposlenih se razlikuju prema stepenu zabrinutosti zbog nasilja u školi.

Postoji saglasnost u procenama izraženosti nasilja koje daju zaposleni, ali su povezanosti niske. Na osnovu naših rezultata, mogli bismo reći da se jedino procene nastavnika mogu uzeti kao relativno pouzdan pokazatelj ugroženosti učenika nasiljem. Nastavničke procene najintenzivnije koreliraju s pokazateljima klime nasilja i izjavama koje daju sami učenici o ugroženosti specifičnim oblicima nasilja. Međutim, i nastavničke procene su samo donekle „tačne” – između zabrinutosti nastavnika pojedinačnim oblicima nasilja i procene samih učenika o izloženosti tim oblicima nasilja preklapanje je samo delimično. Podaci koje smo dobili u saglasnosti su sa nalazima brojnih drugih studija koje pokazuju da se procene nasilja u školi iz različitih izvora samo delimično preklapaju (Benbenishty & Astor, 2005; Gázquez et al., 2008; Gázquez et al., 2009; Joong & Ridler, 2006; Popadić, 2009). Neke analize ukazuju na osrednju povezanost (između 0,30 i 0,40) nastavničkih procena viktimizacija i samoprocena učenika (Benbenishty & Astor, 2005; Card, 2003) kakvu smo i mi dobili u našim podacima.

Podaci o samo delimičnom poklapanju procena odraslih iz istog kolektiva otvaraju važno pitanje o spremnosti kolektiva kao celine da se angažuje u borbi protiv nasilja. Neslaganje u procenama može potencijalno da ukazuje na manjak zajedničke rešenosti da se kolektiv izbori s nasiljem naprosto zato što svi u kolektivu ne vide da je nasilje problem. O sličnim problemima izveštavaju i autori nekih drugih studija (Benbenishty & Astor, 2005; Olweus, 1998).

Kako je moguće da odrasli iz istog kolektiva ne vide na isti način probleme s nasiljem? Neki od mogućih uzroka koji dovode do ovakve rašomonijade u kolektivu jesu: različite situacije u kojima odrasli vide decu, razlike u

njihovoj vidljivosti, nepouzdanost procena kao metode, različita spremnost na iskreno odgovaranje itd.

Osim razlika između odraslih, konstatovali smo i značajne razlike između procena dece i procena odraslih. Naši podaci ukazuju na fenomen koji nam se čini posebno relevantnim – to je različit prag osetljivosti za različite oblike nasilja (Popadić i sar., 2013). Neke oblike nasilja značajan procenat nastavnika smatra problemom čak i kada on nije toliko čest među učenicima (npr., fizičko nasilje), dok za neke druge oblike nasilja važi upravo obrnuto (npr., seksualno uzmeniravanje). I brojne studije drugih autora sugerišu da su nastavnici najosetljiviji upravo prema fizičkom nasilju, a podbacuju u procenama raširenosti verbalnog i relacionog nasilja koje, da i to pomenemo, smatraju manje ozbiljnim i čak razvojno podsticajnim (Bauman & Del Rio, 2006; Benbenishty & Astor, 2005; Boulton, 1997; Craig et al., 2000; Craig et al., 2011; Gašić-Pavišić, 1998; Ma et al., 2001; Plut i Popadić, 2007; Stockdale et al., 2002; Zeira et al., 2004).

Podaci koje smo ovde dobili otvaraju, između ostalog, i pitanje koliko su nastavnici stvarno pouzdani kao procenjivači stepena ugroženosti učenika, tj. da li im možemo verovati da vide ono što je najvažnije za decu. Podaci, međutim, ukazuju na to da su procene nastavnika, ma koliko bile nepouzdanе, izgleda ipak značajno pouzdanije od procena drugih kategorija zaposlenih u školi.

*Teorije nastavnika o nasilju.* Uzroke nasilja u školi zaposleni lociraju pre svega u vanškolskim faktorima, najviše u problematičnoj porodici, a zatim u opštoj situaciji u društvu. U skladu sa ovakvim opažanjem uzroka nasilja, preko dve trećine zaposlenih najefikasnijim načinom suzbijanja nasilja u školi smatra bolju saradnju roditelja i škole. Pritom je uočljivo da su zaposleni više skloni tome da umanjuju značaj onih načina borbe za koje su sami nadležni a da ističu one faktore koji su u nadležnosti drugih.

Zaposleni u školi su veoma visokim ocenama ocenjivali vlastitu osposobljenost da se nose s nasiljem u školi. Na procenama – umeju li da prepoznaju nasilno ponašanje, znaju li šta da rade kada su izloženi nasilju i znaju li šta da rade kada primete nasilje prema učeniku – najčešća ocena, koja je inače mogla da se kreće u rasponu od 1 do 10, bila je 10. Jedino je za procenu uspešnosti preduzetih mera najčešća ocena bila 9. Pritom su najveće samopouzdanje ispoljili školski policajci, a nešto manje od ostalih stručni saradnici i direktori. Veću uverenost u uspešnost preduzetih mera ispoljili su nastavnici koji više vole svoj poziv i oni sa dužim radnim stažom.

To što zaposleni u školi veoma visoko ocenjuju svoje sposobnosti da prepoznaju nasilje i da preduzmu odgovarajuće mere u koliziji je s ranije spomenutim rezultatima da odrasli potcenjuju učestalost nasilja, kao i sa odgovorima dece da odrasli ili nisu bili spremni ili nisu mogli da im pomognu onda kada su deca tražila pomoć. Možda bi u tumačenju takvih odgovora

zaposlenih trebalo uzeti u obzir da oni nisu mogli imati onoliku uverenost u anonimnost svojih odgovora koliku su imali učenici i da su na osetljiva pitanja, pogotovo ona koja se odnose na njihovo ponašanje vodili računa o društvenoj (ne)poželjnosti odgovora.

### 11.13. Promene po fazama istraživanja

Podatke o nasilju u školama u Srbiji prikupljamo od 2005. godine. U ovoj knjizi prikazali smo podatke koje smo prikupljali u nekoliko faza do 2013. godine. U uvodnim odeljcima smo prikazali kontekst u okviru kojeg smo izveli istraživanje i objasnili smo razloge zbog kojih se istraživanje odvijalo u fazama. Ovakva organizacija istraživanja otvorila je pitanje: da li postoje razlike između pojedinih faza istraživanja u stepenu ugroženosti učenika? Posebno nas je interesovalo da li postoje razlike između početnih i završnih faza koje smo prikazali. Da li je društveni kontekst uticao na promenu nasilne atmosfere u školi, koja bi se ispoljila u povećanju ili opadanju frekvencije nasilja po fazama istraživanja? Projekat *Škola bez nasilja* je postao poznat u školama, broj prijavljenih škola se sve više povećavao. Da li su novoprijavljene škole više ugrožene od škola iz prvog talasa? Ili je možda obrnuto: škole su saznale za zahteve koje projekat postavlja i stvarno ugrožene škole se zbog slabosti sopstvenih kapaciteta ne prijavljuju. Ako postoji izražena razlika u nasilju između različitih faza istraživanja, svedjedno šta je tome uzrok, koliko smemo da u analizama objedinimo podatke iz različitih faza? Ovo su neke od dilema koje smo imali na umu kada smo proveravali povezanost između pojedinih faza istraživanja i stepena ugroženosti učenika.

Prikazani rezultati su pokazali da tokom više godina istraživanja vršnjačkog nasilja u školama nije došlo ni do značajnijeg porasta ni do opadanja vršnjačkog nasilja u školama (registrovane su neke blage tendencije opadanja pojedinih oblika nasilja, npr., digitalnog). Nije došlo ni do promene procentu dece koja su primetila da su učenici bili verbalno ili fizički nasilni prema odraslima. Dobra vest je da se tokom trajanja projekta nasilje odraslih nad učenicima postepeno smanjivalo. Broj učenika koji su se žalili na nasilje odraslih smanjio se za trećinu u odnosu na početnu fazu, a uz to se skoro prepolovio broj nastavnika koji primećuju da je neko od njihovih kolega nasilan prema učenicima. Moguće je da su smanjivanju registrovanog nasilja od strane odraslih jednim delom doprinela i javna saopštavanja rezultata istraživanja o nasilnosti nastavnika, jer su reakcije javnosti na utvrđeni nivo ovog oblika nasilnog ponašanja odraslih bile vrlo burne. Možda je ta javna osuda nasilnosti ipak uticala na ponašanje nastavnika. A možda nastavnici koji daju izveštaje, naprosto, ne iznose više „prljav veš” iz svoje škole u jav-

nost. No, i takvo ponašanje nastavnika bilo bi potvrda da je u prosvetnim krugovima opšteprihvaćen stav o neprihvatljivosti nasilnog ponašanja profesionalaca koji rade s decom.

## 11.14. Reagovanje na nasilje

Učenička reagovanja na nasilje stavljaju se u širi kontekst prevladavanja kao načina reagovanja na stres, pri čemu se prevladavanje (engl. *coping*) shvata kao „način na koji se ljudi odnose prema stresnim događajima” (Lazarus, 1999, str. 102). Razumljivo je što autori koji se bave reagovanjem dece na nasilje stečena znanja o tome kako deca i mladi pokušavaju da prevladaju stresne događaje primenjuju i na ovaj specifičan domen. Oslanjajući se na iskusva iz te oblasti, istraživači su najčešće polazili od dimenzija prevladavanja koje su već bile u upotrebi. Najčešće se razlikuju dve najopštije dimenzije prevladavanja. Prva dimenzija je prevladavanje usmeravanjem na problem naspram prevladavanja usmeravanjem na emocije (Lazarus & Folkman, 1984). Pod usmeravanjem na problem misli se na usmeravanje na izvor stresa, nastojanje da se uzrok stresa otkloni, a pod usmeravanjem na emocije misli se na smanjivanje negativnih i neprijatnih emocija koje su pobuđene stresnim događajem.

Druga dimenzija koja se često koristi da se opišu raznovrsne reakcije na stres jeste dimenzija pristupanje – udaljavanje (Roth & Cohen, 1986). Pristupanje obuhvata sve one pokušaje da se osoba usredsredi na izvor stresa i njegovo otklanjanje i na vlastite emocije, pa i po cenu povećane anksioznosti, a udaljavanje se odnosi na ponašanja koja predstavljaju udaljavanje od izvora stresa i emocija, što može smanjiti stres, ali ne i rešiti problem.

Dimenzije govore o najopštijim strategijama prevladavanja stresa, a ove strategije se mogu realizovati različitim postupcima ili, ako te postupke nastojimo grupisati, različitim kategorijama i supkategorijama postupaka. Na nivou kategorija i supkategorija postoji daleko veća raznolikost i neslaganja nego na nivou dimenzija.

Ne postoji slaganje ni oko toga na kojoj dimenziji se pojedinačne kategorije nalaze niti koliko kategorija treba razlikovati. Lazarus i Folkman su u fokusiranje na problem uvršćivali agresivnu akciju, distanciranje, minimalizovanje značaja, traženje informacija, smišljanje mogućih rešenja i preduzimanje akcija da se promene uslovi koji izazivaju stres, a u fokusiranje na emocije su svrstali izražavanje vlastitih emocija, traženje utehe i podrške od drugih, izbegavanje izvora stresa. Tenenbaum i saradnici (Tenenbaum et al., 2011), na osnovu grupnog intervjua vođenog sa učenicima, strategije prevladavanja koje su učenici navodili svrstali su u osam kategorija (konfrontacija nasilniku, upotreba fizičke sile, traženje socijalne podrške, distanciranje, in-

ternalizovanje, eksternalizovanje, fokusiranje na pozitivne aspekte, samookrivljanje), a pri razvrstavanju ovih kategorija na strategije fokusirane na problem i strategije fokusirane na osećanja, traženje socijalne podrške distanciranje i internalizovanje javljali su se nekad u jednoj a nekad u drugoj grupi.

Dok se u jednom istraživanju (Causey & Dubow, 1992) u strategije pristupanja uključuju traženje socijalne podrške i rešavanje problema, a u udaljavanje uključuju distanciranje, internalizovanje i eksternalizovanje, u drugom istraživanju (Kristensen & Smith, 2003) izdvajaju se istih pet faktora, ali se distanciranje svrstava u fokusiranje na problem.

U istraživanju Mahadi Wilton i saradnika (Mahady Wilton et al., 2000) posmatrana ponašanja učenika u situacijama nasilja klasifikovana su u 13 kategorija: instrumentalno prevladavanje (konstruktivna akcija, rešavanje problema); instrumentalna podrška (razgovor s drugima da bi se pronašlo rešenje); instrumentalna intervencija (traženje od drugih da pomognu u rešavanju problema); emocionalna intervencija (plakanjem traži pomoć); emocionalna podrška (razgovor s drugima da bi se dobila podrška); fizička agresija; verbalna agresija; ventiliranje (emocionalno pražnjenje); kognitivna rekonstrukcija (gleda se situacija sa lepše strane); izbegavanje; ignorisanje/distrakcija; poricanje; povinovanje. Pomenute kategorije autori grupišu u dva klastera: agresivne strategije (verbalna agresija, fizička agresija i ventiliranje) i strategije rešavanja problema.

Sve u svemu, nastojanja da se raznolike strategije prevladavanja na uniforman način rasporede na teorijski postulirane dimenzije nisu dala zadovoljavajuće rezultate. I eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize pokazale su da se kategorije grupišu u različite faktore, pri čemu retko kad pokazuju dihotomnu strukturu kakvu predviđaju teorije iz kojih su izvedene najopštije dimenzije (Compas et al., 2001; Hunter et al., 2004), a uz to neke kategorije i empirijski, a i po svom sadržaju, mogu pripadati nekolikim dimenzijama (npr., Tenenbaum et al., 2011).

Mi smo se opredelili da koristimo drugi put: nismo pošli od najopštijih dimenzija koje bismo onda reprezentovali odgovarajućim kategorijama, već smo krenuli od većeg broja kategorija koje se ne moraju unapred svrstati u opštije dimenzije. Za merenje načina prevladavanja obično se koriste upitnici s većim brojem stavki koje se na osnovu faktorske ili konceptualne analize grupišu u manji broj kategorija. Pošto nazivi tih kategorija treba da ukazu na to šta je zajedničko grupi stavki, često nije jasno šta se tačno iza pojedinih naziva krije i da li se i koliko kategorije preklapaju. Da bismo izbegli tu teškoću, opredelili smo se da učenicima ponudimo listu reakcija i da te pojedinačne reakcije uđu u primarnu analizu, a da tek kasnije budu grupisane u skorove (kategorije).

Reakcije koje smo ispitivali bile su: izbegavanje nasilnika, izbegavanje sukoba razgovorom i šalama, traženje pomoći od odraslih, traženje pomoći

od vršnjaka, ulazjenje u nasilnu interakciju kroz vraćanje istom merom (sa i bez pomoći vršnjaka), izdržavanje poniženja (pred svedocima ili krijući od drugih) i činjenje usluga nasilniku.

Pre nego što sumiramo naše rezultate, želimo da istaknemo nekoliko stvari.

Prvo, poređenja sa inostranim istraživanjima o reagovanju učenika na siledžijstvo ovde su od ograničene koristi, jer reakcije na ponovljeno nasilje, i to od strane jačih, moraju biti drugačije od reakcija na agresiju koja se javlja samo jednom, između jednakih po snazi ili između drugova, a ovakvi oblici agresije su, kao što smo već napomenuli, bili znatno češći od slučajeva siledžijstva.

Drugo, prirodno je očekivati da se reagovanja na nasilje prodiskutuju i s obzirom na to koliko su uspešna ili neuspešna, manje ili više preporučljiva. Međutim, kada se govori o efikasnosti strategija prevladavanja stresa, generalno se polazi od toga da su strategije usmeravanja na problem efikasnije od strategija usmeravanja na osećanja, kao i da su strategije pristupanja efikasnije od strategija udaljavanja. Kada se, međutim, razmatraju specifičnije kategorije načina prevladavanja, nikakav rezolutan odgovor se ne može dati. Jednostavno, ispitivane kategorije se ne mogu razvrstati na dimenziju uspešne – neuspešne. Efekat neke strategije prevladavanja u velikoj meri zavisi od konteksta (pre svega o kojoj vrsti stresa se radi) i od uzrasta i drugih karakteristika ugroženog deteta.

U oblasti reagovanja žrtava siledžijstva, podaci nagoveštavaju da uspešnost strategija zavisi od složene interakcije oblika nasilja, uzrasta i pola žrtve i mnogih drugih faktora. Nije lako ni utvrditi koliko su koje strategije efikasne. Teško je organizovati longitudinalna istraživanja, a kao zamena za njih nekada služe istraživanja o tome šta deca opažaju kao manje ili više uspešan način reagovanja na nasilje, kao i kako se po svom reagovanju razlikuju deca koja se nalaze u različitim ulogama u nasilnoj interakciji. Ilustrovaćemo to sa samo nekoliko istraživanja.

U jednom istraživanju (Kochenderer-Ladd & Skinner, 2002) strategije označene kao rešavanje problema bile su uspešne za neviktimiziranu decu, ali su otežavale situaciju viktimiziranoj deci. Traženje socijalne podrške je bilo korisno viktimiziranim devojčicama, ali je otežavalo situaciju viktimiziranim dečacima.

Salmivali i saradnici (Salmivalli et al., 1996) našli su da je kod dečaka nonšalantnost bila povezana sa smanjenjem nasilja a uzvratanje agresijom je povećavalo verovatnoću nastavljanja nasilja. Kod devojčica je verovatnoću nastavljanja nasilja povećavalo i uzvratanje nasiljem i pokazivanje bespomoćnosti.

Opažena efikasnost reagovanja zavisila je i od toga koji oblik nasilja je u pitanju. Kao reakcija na verbalne napade češće su preporučivani uzvratanje istom merom i ignorisanje, a za fizički napad ili napad na imovinu traženje pomoći od drugih (Kanetsuna et al., 2006).

U jednom longitudinalnom istraživanju u UK (Smith et al., 2004) proučene su sledeće kategorije dece: neugrožena deca, deca koja su se izbacila iz uloge žrtve, kontinuirane žrtve i nove žrtve. U poređenju s decom koja su ostala u ulozi žrtve i posle dve godine ili su u tom periodu postali žrtva vršnjačkog nasilja, deca koja su se izbacila u mnogo većem stepenu obraćala su se nekome za pomoć u vezi sa aktualnim problemom s nasiljem (dve trećine ispitanika iz ove grupe je tako reagovalo u poređenju sa manje od polovine ispitanih učenika iz grupe novih žrtava ili hroničnih žrtava). Pored toga, ova deca su u manjoj meri poricala problem, manje su bežala od nasilnika i istrajnije su pokušavala da uspostave nove odnose s nenasilnim vršnjacima. Ipak, najznačajniju razliku između njih i ostalih kategorija predstavlja upravo aktivno traženje pomoći od odraslih. Autori ove studije upozoravaju na to da je jedna od važnih implikacija iz ovakvih nalaza da u programima za suzbijanje i prevenciju nasilja treba ohrabrivati hronično viktimiziranu decu da traže pomoć od odraslih. Ako su nastavnici izgubili poverenje dece, onda neki drugi odrasli moraju da preuzmu ovu ulogu.

#### *11.14.1. Kako deca najčešće reaguju?*

Podaci koje smo dobili jesu samoprocene učenika o tome kako tipično reaguju u situaciji nasilja. Najrašireniji oblik reagovanja naših učenika na nasilje jeste izbegavanje kontakta s nasilnikom, odnosno zaobilazanje nasilnika „u širokom luku” (81,3%). To je, po svemu sudeći, najsigurniji način da se nasilje prevenira. Zanimljivo je da izbegavanju nasilnika pribegavaju koliko deca svrstana u kategoriju „žrtve”, toliko i deca svrstana u kategoriju „nasilnici” (koji su, kako smo videli, i sami ponekad žrtve). Ako „zaobilazanje” ne uspe, šta rade učenici? Analiza odgovora bila je komplikovana jer su učenici mogli da zaokruže više oblika reagovanja, što su i činili (u proseku zaokruživali su po tri oblika). Najviše oblika reagovanja zaokruživali su najviše viktimizirani učenici (prosečno 3,8 oblika najviše ugroženi a 2,2 oblika manje ugroženi). Učenici iz ove grupe isprobavaju sve što im je na raspolaganju, pozivaju odrasle da im pomognu, pozivaju vršnjake, brane se sami, beže, potkupljuju nasilnike, ćutke trpe – ukratko, gotovo sve. Najveće razlike u reakcijama ugroženih i neugroženih učenika su, generalno, u traženju pomoći od drugih (21% više takvih reakcija je kod ugroženih), u pokušajima pacifikovanja nasilnika (31,3% više) i u prikrivanju i trpljenju (26% više reakcija).

**Traženje pomoći od odraslih.** Više od polovine svih ispitanih učenika koji su doživeli nasilje (54%) obratilo se za pomoć nekome od odraslih iz škole (najčešće su to bili nastavnici). Više od trećine ispitanih učenika (37%) obraća se odraslima koji nisu iz škole. Oko 9% učenika nije se odraslima obraćalo za pomoć ni u situaciji kada su ugroženi. Dakle, odrasle generalno,

one iz škole i one van škole, deca vide kao osobe koje bi mogle pomoći. U poređenju sa odraslima koji nisu iz škole, odrasli iz škole, posebno nastavnici, prvi su „pri ruci” kada se dete nađe u nevolji i imaju moć i autoritet da pomognu „na terenu”. Najugroženija deca (oni koji su doživeli 4–9 oblika nasilja) odraslima iz škole obraćaju se gotovo isto toliko često koliko i roditeljima i više nego bilo kojoj drugoj grupi potencijalnih pomagača. Iako s uzrastom opada broj onih koji od zaposlenih traže pomoć, ipak su odrasli iz škole za sve uzraste dominantna pomagačka grupa, naročito za devojčice.

Istraživanja drugih autora ukazuju na manje obraćanja odraslima nego kod nas; tek 25–30% učenika obraća se odraslima za pomoć. Ali kao i kod nas, autori nalaze da spremnost učenika da zatraži pomoć od odraslog opada sa uzrastom, kao i da zavisi od očekivanja učenika koliko im odrasli žele i mogu pomoći (Oliver & Candappa, 2007; Unnever & Cornell, 2004).

Učenici koji su žrtve traže pomoć mnogo češće nego učenici koji se nasilno ponašaju, ali pomoć od odraslih traže i jedni i drugi. Prema našim podacima, što je učenik ugroženiji, to više traži pomoć od odraslih. Rang lista preferiranih pomagača gotovo je identična kod učenika koji su samo žrtve i kod učenika koji su naizmenično i žrtve i napadači. Od te dve grupe razlikuju se reakcije učenika koji su samo napadači – oni se znatno manje obraćaju odraslima nego ostale grupe (nasilnik 38,2% prema žrtva 60,5% i žrtva/nasilnik 56,4%). Ali zanimljivo je da i trećina ispitanih učenika iz te kategorije takođe traži pomoć od odraslih iz škole. I sami nastavnici su u svojim izveštajima potvrđivali da im se učenici često obraćaju za pomoć (57,5% nastavnika saopštava da su učenici od njih tražili pomoć više puta i/ili često).

Smatramo da je važan i ohrabrujući podatak da ugroženi učenici iz našeg uzorka uglavnom nisu pasivni. Oni aktivno tragaju za rešenjem svog problema i isprobavaju različite strategije reagovanja.

Slično tome, i nasilni učenici su vrlo aktivni u reagovanju kada su lično ugroženi. Ali njihove reakcije mogli bismo generalno okarakterisati kao oslanjanje prvenstveno na sopstvene snage. Kod njih je za 40% veća spremnost da uzvrate nasilje bez pomoći drugih, spremnost da to isto učine uz pomoć vršnjaka je za 33% veća kod njih nego kod ostalih učenika. Ukratko, oni ne izbegavaju nasilne interakcije – naprotiv, prihvataju ih, uleću u njih. Takvo ponašanje veoma ugrožene dece vidimo kao najveći izazov za preventivne programe koji se bave nasiljem. Nasilni učenici se socijalizuju u ulogu nasilnika, zatvaraju se u krug svojih sledbenika (obično sa sličnim problemima) i prihvataju nasilne obrasce kao prirodno stanje stvari. Treba ih, dakle, izmestiti iz tog zatvorenog socijalnog kruga.

**Traženje pomoći od vršnjaka.** Vršnjacima se učenici obraćaju nešto ređe nego odraslima. Nema velike razlike između ugrožene i neugrožene dece u traženju pomoći od vršnjaka, ali ima razlike u oceni o tome koliko su se vršnjaci odazvali. Veoma ugroženi učenici se više žale da vršnjaci nisu pomogli,



ali razlike nisu toliko velike kao kada ove grupe procenjuju intervencije odraslih. Nasilni učenici pomoć vršnjaka traže u situacijama ugroženosti često samo da bi uzvratili napad (čak u 54% odgovora), dok žrtve nekada traže pomoć da bi uzvratili (33%) a nekada samo traže zaštitu, ali ne uzvraćaju (33%).

U brojnim istraživanjima ističe se da su žrtve nasilja u školi pre svega usamljena i izolovana deca (Huitsing et al., 2012; Mahady Wilton et al., 2000; Olson, 1992; Olweus, 1994; Perry et al., 1988; Venestra et al., 2007). Naši podaci ne potvrđuju takvo gledanje na žrtve. Vršnjacima se obraća za pomoć 52% najugroženijih učenika, čak 43% učenika saopštava da vršnjaci ponekad pomažu, a 29,4% da često pomažu. No, neki naši podaci ipak idu u prilog navedenoj slici o usamljenoj žrtvi. Deca koja nemaju mnogo drugova pod većim su rizikom da budu viktimizirana. Na sličan način možemo interpretirati i podatak da viktimizirana deca uglavnom ne opažaju svoje odeljenje kao složno i da, generalno, ne vole školu.

**Deca koja trpe.** Jednu grupu reakcija okarakterisali smo kao „pasivno reagovanje” (izbegava nasilnika, ćutke trpi, krije od drugih, ili čini usluge nasilniku). Sve ove strategije podrazumevaju da dete ne traži pomoć, već samo pokušava da izbegne „udar” ili da ga izdrži. Mnoga od ove dece čak kriju takva iskustva od ostalih jer na taj način sakrivaju svoju ponižavajuću nemoć. Ovo je najtužniji oblik reagovanja dece i najveća sramota za one koji bi trebalo da brinu o njima. Čak 12,5% učenika ima *samo takve* oblike reagovanja u svom repertoaru. To je svaki osmi učenik. Mnogo veći broj učenika pored takvih ima i druge oblike reagovanja.

U okviru ove grupe, dva oblika reagovanja zaslužuju posebnu pažnju: sakrivanje ugroženosti od drugih i izdržavanje poniženja bez obraćanja bilo kome. Približno četvrtina ispitanih učenika krije pred vršnjacima svoju ugroženost. Čak 12,5% učenika ima u svom repertoaru reagovanja isključivo pasivne reakcije tog tipa. Kada je poniženje javno, to boli još više. Tu vrstu reagovanja imaju i učenici koji su žrtve i učenici koji su nasilni, ali žrtve se kriju u mnogo većoj meri (41,6% prema 17%). Razlozi za takvo ponašanje učenika mogu biti različiti. Ugroženost može da se sakriva od drugih da bi se očuvao status u grupi, ali to može biti i pokazatelj potpune bespomoćnosti i odustajanje od borbe. Slično se mogu interpretirati i reakcije „ćutim i trpim”.

Iz prethodno iznesenih podataka vidimo da se ugroženi učenici ipak ne predaju isključivo očaju, već se na različite načine bore sa svojim nevoljama. Trpljenje i sakrivanje su samo dve reakcije iz repertoara, samo ponekad se tako ponašaju. Ipak, u grupi veoma viktimizirane dece čak 43,6% njih reaguje tako što trpi poniženje (kod ostalih 17,4%) a 41,6% svoju ugroženost krije od drugih (prema 15% kod ostalih). Ali i u grupi nasilnih učenika ima onih koji slično reaguju: 31,6% najnasilnijih učenika ćutke trpi poniženje a 17,5% nastoji da to sakrije od drugih. Iako razlozi za takvo ponašanje vero-

vatno nisu isti u ove dve grupe, zajedničko im je osećanje da su, bar ponekad, ostavljeni sami sebi.

Sa uzrastom se povećava broj dece koja uzvraćaju ili traže pomoć drugih, a smanjuje se broj onih koji traže pomoć odraslih. Deca koja su izraženo ugrožena nasiljem razlikuju se po svojim reakcijama od dece koja nisu ugrožena. U redosledu njihovih tipičnih reakcija pri vrhu su pasivni načini reagovanja i traženje zaštite odraslih. Kod dece koja nisu ugrožena nasiljem, uzvratanje i oslanjanje na vršnjake je češće od pasivnih reakcija. Za decu koja se nasilno ponašaju karakteristično je da na nasilje pre svega reaguju uzvratanjem, pa tek zatim izbegavanjem i traženjem zaštite odraslih.

**Izostajanje iz škole.** Iako izostajanje iz škole može imati različita značenja za učenika i njegov socijalni krug, izostajanja o kojima ovde izveštavamo pokazatelj su velike ugroženosti dece i tretiramo ih kao radikalni oblik izbegavanja nasilja. Ovoj meri pribegava 2% učenika, a analize onih koji beže pokazale su da se radi o najugroženijim učenicima koji, u proseku, imaju dve do tri odložene reakcije na nasilje, a čak 16% učenika iz ove grupe ima šest i više odloženih reakcija. Dakle, za ovu grupu učenika izostajanje je u bukvalnom smislu spasavanje od nevolje.

## 11.15. Deca kao svedoci nasilja

Nasilne epizode posmatramo kao grupni fenomen. One se, po pravilu, dešavaju unutar vršnjačke grupe i, samim tim, svi koji su prisutni, a ne samo učenici koji trpe i učenici koji vrše nasilje, utiču na to kako će se nasilna interakcija dalje odvijati i kakve će posledice imati. Ponašanje vršnjaka kada su svedoci nasilnog događaja prati se kroz analizu uloga koje učenik u takvoj situaciji može imati.

Salmivali i saradnici (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998) razlikovali su četiri osnovne uloge dece koja su svedoci siledžijstva. Učenik koji prisustvuje nasilnoj sceni može biti nasilnikov *asistent*, neko ko aktivno pomaže nasilniku, može biti *podstrekač*, neko ko svojim ponašanjem podstiče nasilnika na dalje nasilje, može biti *branilac*, neko ko stane na stranu žrtve i nastoji da zaustavi nasilje, a može biti i *autsajder*, neko ko samo stoji po strani i ne meša se.

Olweus i saradnici su ponudili nešto razrađeniji model uloga u nasilnoj interakciji (Olweus et al., 1999; Olweus, 2001). Uz siledžiju i žrtvu, učesnici u nasilnoj interakciji mogu biti oni koji aktivno pomažu siledžiji ali sami ne iniciraju nasilje, oni koji podržavaju siledžiju ali ne uzimaju aktivno učešće u nasilju, oni koji podržavaju nasilje ali ne pokazuju otvorenu podršku, oni koji se ni na koji način ne uključuju i ostaju nezainteresovani posmatrači, oni koji su potencijalni pomagači jer, mada se ne uključuju, ne odobravaju

nasilje i misle da bi trebalo pomoći i pomagači, tj. oni koji nastoje da zaista pomognu ugroženom učeniku.

Instrument kojim su Salmivali i saradnici nastojali da utvrde koje uloge preuzimaju učenici kao svedoci nasilja, a koji je u nekim kasnijim istraživanjima pretrpeo izvesne modifikacije (npr., Goossens et al., 2006; Sutton & Smith, 1999), zasnivao se na procenama učenika o tome koliko često se svako od njihovih vršnjaka iz odeljenja ponaša na neki od opisanih načina, pri čemu su ti opisi odgovarali razlikovanim ulogama. Učeniku je dodeljivana neka uloga ako su ga učenici tako opisivali češće nego prosečnog učenika u razredu i ako je taj opis bio najčešći opis za tog učenika. Učenici koji su od trećine ispitanih učenika opisivani kao žrtve nasilja označavani su kao žrtve.

Naš postupak utvrđivanja kako se učenici ponašaju kao svedoci nasilja razlikovao se od pomenutog postupka. Učenicima smo ponudili spisak mogućih reakcija i tražili da zaokružavanjem označe kako se oni ponašaju kao svedoci nasilja. Prvo, taj postupak se zasnivao na samoprocenama, a ne na procenama drugih, što jeste znatno ekonomičnije, ali sa sobom nosi rizik da učenici sami sebe prikazuju u boljem svetlu nego što bi to činili njihovi vršnjaci. Druga razlika, koju vidimo kao značajnu prednost naše procedure, jeste u tome što pruža informaciju o tome kako se i učenici koji su često u ulozi žrtve i nasilnika ponašaju kada su *svedoci* nasilja. Očigledno je da su deca koja su u nekim situacijama žrtve ili nasilnici takođe u situacijama da budu svedoci nasilja u kojem je neko drugi žrtva i nasilnik, pa je dragocena informacija kako su oni u tim situacijama skloni da se ponašaju. Treća razlika je u tome što mi učenike nismo klasifikovali u jednu od uloga, već smo za svakog učenika utvrđivali šta je sve u repertoaru njegovog ponašanja. Na taj način istakli smo da pod ulogom mislimo, pre svega, na ponašanje u grupnoj interakciji tokom jedne nasilne epizode, a ne na nešto što bi tek trebalo dokazati – da učenici imaju dispoziciju da u različitim nasilnim epizodama preuzimaju istu ulogu. U stvari, iz našeg polazišta o nasilju kao grupnom fenomenu sledilo bi da na ponašanje deteta kao svedoka nasilja lične dispozicije imaju manji uticaj od kontekstualnih faktora, kao što su odnos sa žrtvom i nasilnikom, status u grupi, tumačenje dominantnih grupnih normi itd. Bez obzira na detetovu generalnu spremnost da pomogne, može se očekivati da će dete češće pomagati ako je ugrožen neko ko mu je blizak. Sa rasprostranjenošću nasilja smanjivaće se i spremnost potencijalnih pomagača da se uključe, jer stavljanje na stranu žrtve tada povećava rizik da i pomagač bude ugrožen, dok stavljanje na stranu nasilnika taj rizik smanjuje, a uz to rasprostranjenost nasilja kod dece stvara uverenje o normalnosti takvog ponašanja.

Veoma mali broj dece ima dosledan stav da na nasilje prema drugoj deci ne obraćaju pažnju, ali značajan broj dece bar nekada tako postupa. Kada smo učenike pitali o njihovoj spremnosti da pomognu drugima, čak 89% njih je navelo bar jedan način na koji pokušavaju da zaštite ugroženog

druga. I pored ovako brojnih pokušaja da pomognu, ipak 45,2% učenika samokritički navodi da ima situacija kada ništa ne čine iako znaju da bi trebalo. Verovatno je najbliži istini zaključak da su reagovanja vršnjaka veoma nestabilna, zavise od situacije i, verovatno, procene rizika. Ali žrtve se, očigledno, ne mogu osloniti na tu vrstu podrške jer ona nekada dođe, a nekada izostane. Nasilni učenici značajno češće od ostalih reaguju ravnodušno, što ukazuje na manjak empatije i njihov stav da je nasilna interakcija samo normalan deo života.

Reakcije pomaganja obično vezujemo za prosocijalno ponašanje i za odbranu učenika koji su žrtve (Huitsing et al., 2012; Sainio et al., 2011; Salmivalli & Voeten, 2004). To je ono pomaganje koje zovemo „vršnjačkim štitom” pred nasilnicima i želimo ga podržati i povećati u našim školama. Naša očekivanja su da takav angažman vršnjaka može ne samo zaustaviti nasilje nego ga može i prevenirati tako što će ga učiniti nepopularnim. U vezi s takvim očekivanjima, Huitsing i saradnici su upozorili na to da registrovanje samo pomagačkih reakcija prikriva činjenicu da među učenicima postoji više tipova pomaganja.

Prvo, članovi malih prijateljskih grupa (klika) pomažu jedni drugima iz solidarnosti, kad su na bilo koji način ugroženi od onih izvan grupe. Mada učenici koji su ugroženi nasiljem nisu toliko homogena i kohezivna grupa (jer nije popularno vezivati se za žrtvu), unutar te grupe ipak ima recipročnog i nerecipročnog pomaganja. Žrtve koje su ugrožene od istog nasilnog učenika više su sklone tome da se međusobno pomažu (Huitsing et al., 2012). Međutim, može se prevideti da i nasilni učenici često pomažu jedni drugima. Učenici koji se nasilno ponašaju često su deo neke odeljenske klike a u nasilnoj interakciji pojavljuju se naizmenično u različitim ulogama (glavni napadač, navijač, asistent napadača). U okviru svoje grupe nasilni učenici se međusobno potpomažu ne samo u smislu da se štite od nasilja već i tako što pomažu jedan drugome u napadu, podržavaju se, prikrivaju nasilje i slično.

I, konačno, postoje učenici koji pomažu onima koji su napadnuti samo zato što su napadnuti, a ne zato što su deo njihove klike, i to često vrlo dosledno. To su najomiljeniji učenici u grupi i kao pomagače ih nominuju i žrtve i nasilnici. To su pomagači „u najužem smislu reči”. Izgleda da je pomaganje drugome dosta rizičan posao. Učenik mora imati poverenje u svoje socijalne sposobnosti i stabilan status u grupi da bi se odvažio da reaguje kao pomagač žrtvi (Gini et al., 2008; Mahady Wilton, 2000; Pöyhönen et al., 2010).

U svakom slučaju, uz pravo prosocijalno pomaganje koje zaustavlja i prevenira nasilje postoji i prosocijalno ponašanje koje veoma selektivno, unutar vlastite klike, ispoljavaju i nasilni učenici (Huitsing et al., 2012; Sutton et al., 1999).

### 11.15.1. Uzroci nepružanja pomoći

Istraživanja siledžijstva ukazala su takođe na jedan zbujujući fenomen. I pored toga što deca u velikoj većini osuđuju nasilje nad slabijima, veliki broj te dece ništa ne preduzima da zaštiti ugrožene vršnjake, odnosno pokazuje ravnodušnost prema onome što se dešava, a jedan deo dece je čak sklon tome da stane na stranu nasilnika, podržavajući ga ili čak pomažući mu. Na primer, u studiji o nasilnom ponašanju španskih učenika Ortega i Mora-Meršan (Ortega & Mora-Merchan, 1999) izneli su podatak da se 44% učenika uzdržava od pružanja pomoći žrtvi iako znaju da bi to trebalo učiniti. Gotovo identičan broj učenika iz našeg uzorka se na sličan način ponaša (45,2%).

Neke mehanizme razvoja pronasilnih normi opisao je i Olweus (Olweus, 1973; 2001) i objasnio ih grupnim mehanizmima kao što su socijalna zaraza, slabljenje inhibitornih mehanizama, nejasna podela odgovornosti, postepene kognitivne promene u načinu viđenja žrtve (manjak empatije i depersonalizacija žrtve).

Istraživanje Salmivali i Votena (Salmivalli & Voeten, 2004) pokazalo je da lični stavovi manje utiču na ponašanje učenika nego grupne norme. Grupne (odjeljske) norme ovi autori operacionalizuju kao očekivanja učenika o socijalnim konsekvencama pojedinih načina reagovanja na nasilje. Razlike između pojedinih grupa/odeljenja sve su veće sa uzrastom, što znači da s vremenom sve važniji uticaj na ponašanje vrše unutarodjeljske norme, a one se očigledno razlikuju od odeljenja do odeljenja. Većina učenika u ranim uzrastima veruje u prosocijalne načine reagovanja na nasilje, no s vremenom nasilni obrasci postaju sve prihvaćeniji. Taj razvojni trend je naročito vidljiv kod dečaka koji se više od devojčica uključuju u različite uloge povezane s nasilnim ponašanjem. Kao da se u vršnjačkoj grupi sem normi protiv nasilja uporedo razvijaju i pronasilne norme.

Kada ispituujemo kako deca reaguju kao svedoci nasilja i zašto se tako ponašaju, istraživanja siledžijstva su nam tu od manje pomoći nego kod odgovaranja na neka druga pitanja u vezi s nasiljem. Dugotrajno maltretiranje slabijeg učenika većina učenika osuđuje, pa zbujuje zašto deca koja takvo nasilje primećuju ne reaguju na njega. Ovaj fenomen, označen kao „moralna ravnodušnost”, nastojao je da objasni Bandura (Bandura, 1999; 2002) u okviru svoje socijalno-kognitivne teorije. Koji su mehanizmi odgovorni za to da ljudi postupaju agresivno ili tolerišu agresiju i u slučajevima kada se to kosi sa njihovim moralnim normama?

Bandura je predložio osam mehanizama odgovornih za moralnu ravnodušnost. Nemoralni postupak može se predstaviti kao da služi nekom moralnom cilju, ili se njegova nemoralnost može prikriti poređenjem s nekim još gorim postupkom ili korišćenjem eufemističkih naziva za njega. Dalje, pomeranjem odgovornosti ili difuzijom odgovornosti može se umanjiti ak-

terova uloga u proizvodnji štete, ili se negativne posledice postupka mogu minimalizovati ili poreći, ili se, konačno, žrtvi mogu pripisati atributi koji je dehumanizuju ili okrivljuju za ono što joj se dešava.

Ovi mehanizmi, ponudeni da objasne zagonetku kako to da nasilje ne izazove osećanje krivice ili grižu savesti koji bi onda i obuzdali nasilje, koriste se i da se objasni zašto se ni kod svedoka nasilja ne javlja dovoljno jaka griža savesti da dovede do pružanja pomoći. Koji od mehanizama su najodgovorniji za moralnu ravnodušnost dece koja ne reaguju kada su svedoci siledžijstva – predmet je i velikog broja novijih istraživanja (npr., Gini et al., 2014; Hymel et al., 2005).

Međutim, ako se sa uske oblasti siledžijstva okrenemo daleko široj oblasti nasilja uopšte, samo neke slučajeve nereagovanja mogli bismo smatrati izrazom moralne ravnodušnosti. Za postupke koji se opažaju kao kratkotrajne čarke prijatelja, za sitna uznemiravanja na koja ni uznemireni ne pokazuje volju da odreaguje ili za postupke kojima je teško utvrditi nameru koja iza njih stoji, verovatno postoji vršnjačka norma uzdržavanja od reagovanja (a slično je i u svetu odraslih). Reagovanje je primereno u slučaju ozbiljne ugroženosti (a tu spada i ugroženost siledžijstvom), dok za druge slučajeve reakcija zavisi od odnosa sa žrtvom i nasilnikom, procene ozbiljnosti situacije i mnogo drugih faktora. Zbog toga sve slučajeve uzdržavanja od pomaganja ne bi trebalo posmatrati kao kršenje moralne norme. Slično tome, sigurno je da postoje vršnjačke norme koje propisuju kada je primereno potražiti pomoć drugih, a kada to nije.

## 11.16. Reagovanje odraslih na nasilno ponašanje učenika

Najvažniji odrasli u školi su za decu njihovi nastavnici. Pitali smo učenike koliko im nastavnici pomažu i da li ta pomoć donosi rešenje za njihove probleme. Najzadovoljniji su nastavnicima oni koji ih, u stvari, najmanje trebaju, tj. učenici s najmanje problema. Veoma ugroženi učenici najmanje su zadovoljni intervencijama nastavnika. Među najugroženijim učenicima, čak 24,2% njih kaže da nastavnici nisu ništa preduzeli da im pomognu, 33,3% kaže da su se nastavnici odazvali, ali da njihova intervencija nije pomogla, a samo 21,4% kaže da su nastavnici uspeali da pomognu. Ove razočaravajuće ocene efikasnosti nastavničkih intervencija deca su dala generalno, za sve intervencije nastavnika.

Sami nastavnici su sopstvene kompetencije za reagovanje na nasilje ocenili mnogo višim ocenama (prosek je 7,7 na skali od 1 do 10). Dakle, imamo situaciju da su nastavnici uglavnom zadovoljni svojim radom, ali deca, naročito ona ugrožena, nisu. To jeste razlog da se zamislimo. Jedno moguće objašnjenje je da nastavnici čine sve što mogu u ograničenom vremenu koje imaju i sa ograničenim resursima i sa agendom kojoj je fokus obrazovni

zadatak a ne socioemocionalno stanje deteta. I iz naših podataka je vidljivo (naročito u porukama koje su napisali mentorima škola a koje ovde nismo prikazali) da nastavnici smatraju da je na njihova pleća prebačena kompletna odgovornost za nasilje u školi. Oni misle da bi tu odgovornost trebalo da ponese, pre svih, porodica. S druge strane, na pitanje o tome da li škola ima moć da utiče na smanjenje nasilja, većina nastavnika (62%) veruje da škola zaista ima veliku moć da se izbori s nasiljem. Ostaje otvoreno pitanje zašto onda škola ne upotrebi svoju moć i zašto se najugroženija deca osećaju nezaštićeno. Zaustavićemo se na trenutak na ovom pitanju.

Prvo ćemo da se podsetimo koju decu smatramo najviše ugroženom nasiljem u školi. To su deca koja su trpela u prethodna tri meseca 4–9 oblika nasilja i svaki od tih oblika se ponovio više od dva puta. Toliko ugroženu decu nije teško prepoznati, nastavnici obično znaju ko su oni (uostalom, ta deca im se često obraćaju za pomoć). Slika se usložnjava ako imamo u vidu da je polovina ugrožene dece (50,1%) i sama bila više puta nasilna prema drugoj deci. Obično nastavnici nešto urade da im pomognu, ali to što urade nije, po proceni dece, dovoljno. Trebalo bi da prate problem i da menjaju svoje strategije pomoći. Trebalo bi da stalno „drže na oku” ugroženo dete. To od nastavnika traži ozbiljan angažman. Pomoć ugroženom detetu je, u stvari, proces rešavanja problema. A da bi taj proces bio uspešan, potrebna je, pre svega, posvećenost, ali i neka od važnih veština za rešavanje problema.

Mnogi nastavnici će reći: to je previše zahteva za nas, uključite stručnjake da se bave takvom decom. Delimično su u pravu. Za rešavanje problema s nasiljem, posebno težih problema, potrebno je aktivirati širu mrežu. Umrežavanje pomagača jedan je od osnovnih preduslova za uspeh u ovim intervencijama. Ali jedino je nastavnik na terenu. Jedino je njegova intervencija ekološki valjana, jedino on ima uticaj na grupu čiji je član dete. Treba uključiti stručnjake da nastavnicima pomognu, da ih osnaže, da im olakšaju breme – ali nastavnik mora ostati detetov glavni pomagač u školi.

Iz brojnih istraživanja drugih autora mogli bismo zaključiti da, iako većina nastavnika ne odobrava nasilno ponašanje svojih učenika, mnogi među njima neadekvatno reaguju ili uopšte ne reaguju onako kako im profesionalna uloga nalaže (Atlas & Pepler, 1998; Nesdale & Pickering, 2006; Olweus, 1993; Slee, 1993; Stockdale et al., 2002). Izneto je nekoliko mogućih objašnjenja za tako nekonzistentno ponašanje nastavnika. Kikava (Kikkawa, 1987) iznosi tezu da je odsustvo reagovanja možda samo perceptivni problem. Možda nastavnik naprosto ne registruje sve što se dešava u interakciji između učenika jer je pod stalnim pritiskom drugih brojnih zadataka. Takvom objašnjenju ide u prilog činjenica da su neki oblici nasilja prikriveni, teško ih je registrovati. I jedno naše ranije istraživanje je pokazalo da nastavnici nisu podjednako osetljivi za različite oblike nasilnog ponašanja. One oblike za koje su vezane čvršće školske norme „bolje vide”, a ono na šta

ne moraju nužno da reaguju ni „ne vide” – na primer, relaciono nasilje i neke oblike seksualnog uznemiravanja (Popadić i sar., 2013). Jedan drugi autor (Slee, 1993) ukazuje na to da nastavničke reakcije zavise od karakteristika situacije u kojoj se događaj odvija: ko se nasilno ponaša i prema kome, koji oblik nasilja je primenjen, koliko nasilan akt traje, koliko je napad težak i ko su svedoci nasilja. Reagovanje nastavnika zavisi i od uspostavljenih školskih pravila, normi koje su uspostavljene na nivou cele škole. I, takođe veoma bitno, nastavnik reaguje u skladu sa svojim kompetencijama za reagovanje koje su vezane za ranija slična iskustva. Pokazalo se da značajan uticaj ima i odnos prema profesiji, zadovoljstvo poslom i privrženost konkretnoj grupi učenika s kojom radi (Nesdale & Pickering, 2006; Slee, 1993).

U idealnom slučaju, trebalo bi da svi nastavnici pomažu u jednakoj meri i da deluju u istom pravcu. Kada smo pitali decu koliko im nastavnici pomažu, nismo ih pitali i koliko nastavnika pomaže. Možda je samo jedan nastavnik pokušavao da pomogne, a možda ih je bilo i više. Ono što smo, nažalost, saznali od dece i od samih nastavnika jeste to da gotovo u svakoj školi ima po dvoje-troje nastavnika koji se i sami nasilno ponašaju. Dakle, pored spoljašnje mreže i unutrašnja mreža bi trebalo da bude aktivna. Nastavnici bi trebalo da srede situaciju u svojim redovima. Nedopustivo je da u svakoj školi neometano deluju nastavnici koji se nasilno ponašaju i da svi to uzimaju „zdravo za gotovo”. Nastavnička mreža bi trebalo da bude štit od takvih kolega. Uostalom, ako od dece očekujemo da izgrade vršnjački štit od nasilnika, zašto to isto ne bismo tražili i od odraslih?

Takođe, iskustva iz programa, i našeg i svih drugih, govore da u nastavničkim kolektivima nikada neće svi sa istim entuzijazmom učestvovati u borbi protiv nasilja. Ostaje otvoreno pitanje: koliko nam entuzijastičnih nastavnika treba da bi se to primetilo na nivou cele škole? Ne znamo odgovor na to pitanje. Ali ono što nas brine jeste prilično samozadovoljstvo nastavnika iz naših škola. Prvo, direktori nisu onoliko zabrinuti koliko bi trebalo, nastavnici ne opažaju probleme u sopstvenoj školi kao veliku smetnju za normalan rad škole, nastavnici svoje kompetencije za rešavanje problema visoko ocenjuju, a to čine i drugi zaposleni. Zaposleni misle da je za borbu protiv nasilja najviše odgovoran neko drugi. Sve su to uverenja koja omogućuju zaposlenima da zadržavaju i održavaju zatečeno stanje. Mislimo da nije preterana konstatacija da, kada su u pitanju deca koja imaju problema s nasiljem, naše škole nisu dovoljno inkluzivne. Postoji jedna nasledena praksa, koja se žilavo održava i dalje, da se nasilje rešava ekskluzivom a ne inkluzivom. Ono što mi u ovoj studiji i u programu *Škola bez nasilja* zagovalamo jeste isto ono što od škola zahtevaju novi propisi – a to je inkluzija dece koja imaju problema s nasiljem i ekološki pristup u rešavanju problema nasilja. U tom pristupu škola je u epicentru borbe, čak i kada je aktivirana cela spoljašnja mreža.



I učenike i nastavnike pitali smo da li nastavnici u situacijama nasilja reaguju ili ne, ali ne i kako reaguju. Kako sve odrasli u našim školama reaguju i koliko su različite reakcije uspešne u zaustavljanju nasilja ostaje neispitana ali veoma značajna oblast. Minimalno što se na osnovu naših podataka može reći jeste to da, i pored izraženog uverenja odraslih da znaju kako treba reagovati, mnoge njihove intervencije nisu uspešne. Edukacija zaposlenih u školama ne treba samo da poveća njihovu senzibilnost prema nasilju već i da ih osposobi da efikasnije reaguju.

Šta je, međutim, najefikasnije reagovanje – nije do kraja jasno. Neka ispitivanja u oblasti siledžijstva (dakle, ne vršnjačkog nasilja uopšte) pokazuju da su nastavničke reakcije određene njihovim implicitnim teorijama koje imaju o siledžijstvu. Tri takva uverenja su najuticajnija (Troop & Ladd, 2002): (1) uverenje u asertivnost (da učenici ne bi bili žrtve kad bi se aktivno suprotstavili nasilniku), (2) uverenje u normativno nasilje (da je siledžijstvo normalno za dati uzrast) i (3) uverenje u izbegavanje kao lek (da dete ne bi bilo napadano kada bi izbegavalo nasilnika). Pokazalo se da nastavnici koji imaju različita uverenja daju različite savete učenicima o tome kako postupiti kada su ugroženi i, uopšte, preduzimaju različite akcije kada žele da zaustave nasilje (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2007). Normativna verovanja vodila su manjoj spremnosti da se reaguje. Nastavnici sa asertivnim verovanjima su češće deci savetovali da asertivno reaguju i češće su uključivali roditelje, dok su se verovanja u izbegavanje kao lek pokazala kao najefikasnija.

## 11.17. Konflikti i nasilje

Istraživanje učestalosti i oblika nasilja, kao i načina reagovanja na nasilje i posledica nasilja, samo po sebi ne pruža odgovor na pitanje *zašto* do nasilnih epizoda dolazi. Zašto bi jedno dete želelo da povredi svog vršnjaka? Može se navesti mnogo mogućih razloga, pri čemu istraživanja siledžijstva kao oblika instrumentalne agresije jačeg nad slabijim u prvi plan stavljaju odgovore koji se pozivaju na uspostavljanje hijerarhije moći i socijalne dominacije u grupi, kao i na diskriminaciju prema različitim. Ti razlozi najverovatnije jesu razlozi koji stoje iza većine slučajeva siledžijstva a na centralnu ulogu pokazivanja moći kroz siledžijstvo upućuje jezgrovita definicija po kojoj je siledžijstvo „sistematska zloupotreba moći” (Smith & Sharp, 1994). Međutim, kada nasilje proširimo na oblast znatno širu od siledžijstva, ova dinamika nasilja izgleda nam nedovoljna kao objašnjenje. Postoji veliki broj agresivnih postupaka koji su reaktivni a ne instrumentalni po prirodi, koji su jednokratni i koji se javljaju i unutar prijateljskih odnosa. Njihovo razumevanje zahteva da se u objašnjenje uključe i drugi faktori sem odnosa moći.

Rezultati ukazuju na to da upravo ti drugi oblici nasilja, koje ne možemo nazvati siledžijstvom i koji zahtevaju drugačije tumačenje, po učestalosti znatno premašuju slučajeve eventualnog siledžijstva. Pošto je u tipu istraživanja poput našeg nemoguće utvrditi da li je dete koje je više puta doživelo nasilje to nasilje doživelo od strane istog učenika koji je jači od njega ili ne, kao i da li je dete koje kaže da je više puta bilo nasilno bilo nasilno prema istom učeniku slabijem od sebe, uzmimo da se u svim slučajevima ponovljenog nasilja zaista radi baš o siledžijstvu (mada smo skloni tome da verujemo da čak većina tih slučajeva ne spada u siledžijstvo). I u tom slučaju ima mnogo više slučajeva nasilja koje sigurno nije siledžijstvo nego slučajeva nasilja koji možda jesu siledžijstvo. Kada se učenici izjašnjavaju da li su doživeli nasilje, onih koji kažu da su ga doživeli više puta (uzmimo da su sve to slučajeve siledžijstva) ima tri puta manje od onih koji kažu da su ga doživeli samo 1–2 puta, što nije siledžijstvo.<sup>16</sup> Takođe, kada pitamo učenike koliko puta su počinili nasilje, onih koji kažu da su više puta bili nasilni (uzmimo da su svi oni bili siledžije) ima četiri puta manje od onih koji su bili nasilni samo jednom ili dvaput.

Ne samo da većina nasilnih incidenata nije ponovljena već se, izgleda, dobar deo nasilne interakcije nije odigravao između (nadmoćnog) siledžije i (slabe) žrtve. U odgovorima učenika na otvoreno pitanje da kažu koje im je nasilje najteže palo, veliki broj učenika navodi postupke svojih, kako kažu, „drugova” ili „drugarica”.

Da se u učeničkoj nasilnoj interakciji značajan deo nasilja ne dešava između dece u stereotipnim ulogama siledžije i žrtve, govori i jedna studija koja je to postavila kao osnovni predmet ispitivanja. U toj studiji (Wei & Jonson-Reid, 2011) deca su označavala stepen prijateljstva sa svakim od učenika u svom odeljenju, a takođe su označavala, za svako dete iz odeljenja, koliko često se desilo da oni to dete izlože verbalnom ili fizičkom nasilju a koliko često se desilo da to dete na sličan način nasrne na njih. Pokazalo se da se čak 25% verbalnog nasilja i 32% fizičkog nasilja dešavalo od strane učenika koji je označen kao prijatelj, ili koji je žrtvu označio kao prijatelja, ili gde su se učenici obostrano označili kao prijatelji.

Čini nam se da je za bolje razumevanje nasilja u školi potrebno posmatrati ga u širem kontekstu, kontekstu interpersonalnih i međugrupnih konflikata. Ako bolje razumemo zašto se javljaju konflikti u školskom okruženju, koliko su česti i kako se deca i odrasli u njima ponašaju, imaćemo i jasniju sliku o tome zašto dolazi do nasilja u školi. Ne mislimo pritom da konflikte i nasilno ponašanje treba izjednačiti – naprotiv, već da postoji značajno preklapanje između nasilnih i konfliktnih epizoda. Ovo preklapanje je sasvim

---

16 Odgovor „samo jednom ili dvaput” se u Olveusovim istraživanjima uzima kao pokazatelj neponovljenosti nasilja.

razumljivo. Ako pođemo od određenja konflikta kao oblika socijalne razmene u kojoj dolazi do otvorenog i uzajamnog suprotstavljanja ciljeva (Laurson, 1993; Shantz, 1987), jasno je da konflikt izaziva negativne emocije koje mogu isprovocirati reaktivnu agresiju. Uz to, odvracanje druge strane od njihovih namera postiže se (i) pretnjama, prinudom, pokazivanjem moći, što su sve oblici instrumentalne agresije. S druge strane, nasilno ponašanje izaziva suprotstavljanje druge strane i vodi u konflikt. Otuda je razumljivo da u velikom broju situacija važi pravilo: gde je konflikt, tu je i nasilje, i obrnuto.

Istraživanje Danijele Petrović (Petrović, 2008) pomaže da steknemo bolji uvid u konflikte dece školskog uzrasta. Učenici 5. i 8. razreda osnovne škole i 3. razreda srednje škole, ukupno njih 882, trebalo je da se, između ostalog, prisete koliko konflikata su u proteklih nedelju dana imali, s kim i oko čega, kako su se konflikti odvijali i koje posledice su imali. Pokazuje se da su konfliktne situacije bile vrlo česte – u proseku čak 14 dnevno (najčešće s roditeljima), ali i da su ti konflikti obično bili kratkotrajni – u proseku su trajali pola sata.

Za naše istraživanje značajan je nalaz da su konflikti s vršnjacima uglavnom kratkotrajni (82% traje manje od nekoliko sati), da u tim konfliktima najčešće ne dolazi do prekida komunikacije i da nemaju većeg uticaja na postojeći vršnjački odnos.

Jedna od strategija postupanja u konfliktima je *nadmetačka strategija*, gde strana u konfliktu vodi računa samo o svojim interesima, a zapostavlja interese druge strane koju opaža kao protivničku. Polazeći od pravila da cilj opravdava sredstvo, strana koja se opredelila za nadmetačku strategiju spremna je da se služi pritiscima, prevarama, pretnjama, kažnjavanjem (Pruitt & Rubin, 1986). Ova strategija, dakle, podrazumeva postupke koje smo okarakterisali kao nasilje, ili koji lako provociraju nasilje. Nadmetačku strategiju su češće koristili mladići nego devojke, što nas još jednom podseća na različitost naučenih rodnih uloga s obzirom na nametanje moći i ispoljavanje agresivnosti. Autorka skreće pažnju na potencijalnu opasnost od „proklizavanja u pravcu korišćenja agresivnih strategija rešavanja sukoba”. Rezultati ukazuju i na to da porodica može imati značajan uticaj na to koju će strategiju u konfliktnim situacijama dete usvojiti. Naime, konflikti unutar porodice, s roditeljima i braćom i sestrama, pet puta su češći nego konflikti s vršnjacima i nastavnicima, pa je logično pretpostaviti da iskustva iz tih situacija predstavljaju naučen obrazac ponašanja koji deca, kada ga usvoje, generališu i na druge konfliktne situacije.

## 11.18. Razlike između škola u viktimizaciji i nasilnom ponašanju učenika

Procenat učenika koji su više puta bili ugroženi nasiljem veoma varira od škole do škole i kreće se od 13% do 70%. Slično važi i za razlike u vezi s nasilnim ponašanjem učenika – negde je 7% učenika koji se nasilno ponašaju, a negde se nasilno ponaša skoro polovina ispitanih učenika (44%). Razlike među našim školama bile su veće nego razlike koje su nađene između država/regiona uključenih u istraživanje Svetske zdravstvene organizacije. Kako se škole, uključene u ovu studiju, razlikuju prema većem broju relevantnih karakteristika (broj učenika, veličina mesta, bezbednost školskog okruženja itd.), tragali smo za odgovorom na pitanje da li su, pored učeničkih, i neke karakteristike škola na sistematičan način povezane s viktimizacijom i nasilnim ponašanjem.

Slika koju smo na taj način dobili o činiocima nasilne interakcije je složena. U grupi učenika od 5. do 8. razreda (što je bio naš poduzorak za ovaj tip analize), najveću šansu da bude ugrožen nasiljem ima mlađi učenik (5. ili 6. razred), koji ne voli školu, ima malo drugova u odeljenju, slabiji školski uspeh, menjao je školsku sredinu, a pohađa školu u kojoj nema spremnosti za borbu protiv nasilja, pohađa školu s mlađim nastavnim kadrom i relativno manjim brojem učenika u odnosu na broj zaposlenih i u kojoj su vidljivi gangovi. Profil učenika koji se nasilno ponaša ne razlikuje se previše od ove opisane slike – najverovatnije je u pitanju stariji učenik (7. ili 8. razred), dečak, koji takođe ne voli školu i ima malo drugova u odeljenju, pohađa školu u kojoj je srazmera broja učenika i nastavnika niska, gangovi vidljivi a opazena socijalna klima negativna.

Koje su to bitne karakteristike škola, odnosno kriterijumi njihovog razlikovanja? One se, pre svega, tiču odnosa broja učenika i nastavnika, radnog staža nastavnog kadra, vidljivosti gangova i složenosti unutar odeljenja.

U školama u kojima nastavni kadar ima, u proseku posmatrano, kraći radni staž, veće su šanse učenika da bude viktimiziran (ali ne i da bude u grupi nasilnih učenika). Ovaj nalaz, indirektno, potvrđuje važnost karakteristika nastavnika za upravljanje ponašanjem učenika, na šta ukazuju i neka druga istraživanja (Khoury-Kassabri, 2011; Smokowski et al., 2013). Manjak iskustva onih koji bi trebalo da nasilje prepoznaju i da na njega blagovremeno reaguju, učenike stavlja pod dodatni rizik od ugroženosti nasiljem. Ovaj nalaz posebno dobija na značaju ako imamo u vidu podatke koje smo ranije izneli – nastavnici su prilično uvereni u svoje sposobnosti i u efektivnost mera koje preduzimaju u borbi protiv nasilja u školi (mada, s druge strane, sami učenici izjavljuju da nastavnici retko uspevaju da im pomognu). Na osnovu ovde prikazane analize, mogli bismo reći da u slučaju „starijih” nastavnika

ima osnova za taj „optimizam” (oni i jesu nešto pozitivniji u proceni svojih sposobnosti i efikasnosti primenjenih mera).

Pitanje o uticaju veličine škole na nasilje operacionalizovali smo tako što smo izračunali indeks opterećenosti nastavnika koji pokazuje odnos broja učenika prema broju nastavnika u školi (indeks je količnik koji se računa kada se ukupan broj učenika iz škole podeli ukupnim brojem nastavnika iz iste škole). Što je u školi više učenika, to je indeks opterećenosti nastavnika veći. Ova mera je u izvesnom smislu zamena za veličinu škole iskazanu brojem učenika, koja se smatra manje validnim pokazateljem (Khoury-Kassabri et al., 2004). Razumno je bilo pretpostaviti da je u školama u kojima na jednog nastavnika „dolazi” više učenika, nastavnicima teže da efektivno nadgledaju i kontrolišu ponašanje učenika, što za uzvrat može stvoriti više prilika za nasilno ponašanje, ali naše analize to ne potvrđuju. Registrovali smo blagu, mada značajnu, tendenciju da je viktimizacije i nasilništva više u školama u kojima je indeks opterećenosti nastavnika (koji pokazuje odnos broja učenika i nastavnika) *manji*. Veličina škole i indeks opterećenosti nastavnika su, prema našim podacima, visoko i negativno povezani, što indirektno implicira na to da je u manjim školama više nasilja, a takav nalaz je u neskladu s brojnim istraživanjima koja ukazuju na „blagotvorne” efekte malih škola. Podržano obimnom empirijskom evidencijom, gotovo da postoji slaganje da manje škole olakšavaju bliskije i ličnije odnose između učenika i nastavnika, što za rezultat ima pozitivnu, podržavajuću socijalnu klimu, efikasniju kontrolu ponašanja od strane nastavnika i, posledično, manje nasilja u školi (Bradshaw et al., 2009; Smokowski et al., 2013; Leithwood & Jantzi, 2009; Leung & Ferris, 2008).

Postoje, međutim, i studije koje ne nalaze vezu viktimizacije/nasilništva i veličine škole (Khoury-Kassabri et al., 2004; Olweus, 1993; Welsh et al., 1999; Wilson, 2004) ili pak veću ugroženost nasiljem, kao i u našem slučaju, nalaze upravo u manjim školama (Tayli, 2013; Wolke et al., 2001).

Kako razumeti dobijene podatke? Oni svakako zaslužuju produbljene analize. Moguće je da se iza razlika u veličini škola u ovom pokazatelju „kriju” i neke druge relevantne razlike: prisustvo ili odsustvo stručnih službi, školskog policajca i sl., što u velikoj meri zavisi od veličine škole jer veće škole obično imaju više stručnih saradnika i drugih oblika podrške. Moguće su i različite druge pretpostavke: velike škole imaju stručniji nastavni kadar koji postavlja više akademske standarde i može da pruži bogatiju ponudu vannastavnih sadržaja; organizacija rada u školi je čvršća i bezličnija, što znači više pravila, spoljašnja kontrola rada škole je veća, saveti roditelja su uticajniji itd. Sve te pretpostavke zaslužuju proveru u nekim budućim istraživanjima.

Mi smo statistički kontrolisali neke faktore koji su potencijalno povezani s veličinom škole (npr., složnost odeljenja, prisustvo gangova i sl.), ali ne i neke druge za koje imamo samo delimične i nepotpune podatke, a koji možda nude deo objašnjenja dobijenih podataka. Uobičajeno se analiza efekata veličine škole stavlja u kontekst odnosa nastavnika i učenika, ali nastavnici, iako najvažniji, svakako nisu jedini odrasli koji bi trebalo da se bave problemom nasilja među učenicima. Naše škole se razlikuju i prema prisustvu stručnih saradnika ili školskog policajca i oni su, uglavnom, češći u većim školama<sup>17</sup>. Ilustracije radi, od dvadeset škola s najmanjim odnosom broja nastavnika i učenika samo tri imaju školskog policajca dok trinaest od dvadeset škola u kojima je taj odnos najveći ima školskog policajca. Slično važi i za prisustvo stručnih saradnika – u manjim školama postoji, uglavnom, jedan, a u većim školama je daleko češća situacija da postoje dva i više stručnih saradnika. To za rezultat može imati bezbednije školsko okruženje i kompetentniji rad na prevenciji nasilja u školi što, čini se, češće nedostaje manjim školama.

Postoje i nalazi koji ukazuju na to da s porastom veličine škole kontrola učeničkog ponašanja postaje veoma važna briga i problem kojem se pridaje veći značaj, što za rezultat ima restriktivnije i oštrije sankcionisanje prestupa (Meier, 1996); moguća posledica toga jeste i manje nasilja u većim školama. Pored toga, kao što velika škola može biti podeljena u manje potceline koje stvaraju zaštitničko i intimno okruženje – ako pretpostavimo da je to ono što nedostaje velikim školama, što je gledište koje nije uvek empirijski podržano (Mitchell et al., 2010) – tako je i moguće da u manjim školama postoje velika odeljenja, a upravo veličina odeljenja, a ne veličina škole, može biti važan činioc incidencije nasilja (Khoury-Kassabri et al., 2004). Podsećamo da smo o veličini škole zaključivali na osnovu broja ispitanih učenika (a to su učenici od 3. do 8. razreda koji su na dan ispitivanja bili u školi), a ne na osnovu ukupnog broja učenika. U našem slučaju, na dodatni oprez upućuje i podatak da se u nekim slučajevima pod jednim istim nazivom škole krije više organizacionih jedinica. Organizacija može biti takva da matična škola ima jedno ili čak i više isturenih odeljenja. Isturena odeljenja su, u socijalno-psihološkom smislu, nezavisne organizacione jedinice, gotovo posebne male škole. U uzorku na kojem smo radili ovu analizu bilo je više takvih škola.

Nasilna interakcija, u smislu u kojem o njoj ovde govorimo, odvija se između učenika, ali kontekst u kojem se ona odvija čine svi učesnici školskog procesa. Razumna je pretpostavka da je sposobnost, spremnost i iskustvo nastavnika da na pravi način reaguju na nasilje u školi nešto što neizostavno moramo uzeti u obzir. Podatak da nasilja ima više u školama u kojima je na-

---

17 Ovu vrstu podataka nismo uključili u prikazanu analizu jer bi nam to dodatno redukovalo broj škola i učenika na kojima je ona moguća.

stavni kadar u proseku posmatrano „mladi”, možemo razumeti upravo kao ilustraciju negativnih efekata koje proizvodi manjak iskustva kod onih koji bi trebalo da nasilje prepoznaju i da na njega blagovremeno reaguju.

Mada smo ranije skrenuli pažnju na činjenicu da se dobar deo nasilne interakcije dešava unutar dijada i manjih grupa, naši rezultati pokazuju da na ove interakcije snažno utiče klima uspostavljena u okviru celog odeljenja. Sloga u odeljenju, dobar školski etos ili klima, važna su zaštita od nasilja (i trpljenja i činjenja). Reklo bi se da je razvijanje drugarstva efektna prevencija nasilja u školi, i onog unutar grupe i onog koje dolazi izvan grupe, što je u skladu s gledištem koje je blisko istraživačima za koje je nasilje u školi prevashodno grupni fenomen. Ovi nalazi potvrđuju stanovište da bi u fokusu preventivnih programa trebalo da budu vršnjačke grupe, a ne pojedinci (Salmivalli, 2009).

Videli smo i da većina dece izložene nasilju kaže da im drugovi ponekad ili često priteknu u pomoć. Analiza reakcija učenika pokazuje da deca kada su ugrožena aktivno traže pomoć vršnjaka. Vršnjaci su „prva odbrambena linija” u borbi protiv nasilja. Nesumnjivo, drugovi su važan deo odrastanja i razvoja mladih i zadovoljavaju mnoge važne psihološke potrebe. Drugarske veze koje karakteriše bliskost, sigurnost i uzajamno pomaganje i podrška važna su arena za uvežbavanje brojnih socijalnih veština (komunikacione veštine, konstruktivno rešavanje konflikata, osetljivost za potrebe drugih itd.) koje je teško naučiti van vršnjačkog socijalnog konteksta, a ovladavanje ovim kompetencijama može biti kako zaštita od trpljenja nasilja, tako i prepreka da se nasilje vrši (Bollmer et al., 2005). S druge strane, odbacivanje od strane vršnjaka deluje kao svojevrsan socijalni stresor koji uvećava sklonost ka nasilnom ponašanju (Dodge et al., 2003), čemu u prilog ide i podatak iz našeg istraživanja da učenici koji se nasilno ponašaju imaju manje prijatelja.

Što su gangovi vidljiviji a složenost unutar odeljenja manja, veće su i šanse da će učenik biti ugrožen nasiljem (i trpljenjem i činjenjem). Vidljivost gangova u školi ukazuje na neku vrstu rasula (dvovlašća, trovlašća...) kako u školi, tako i u lokalnoj zajednici kojoj škola pripada. Za takvo stanje mogu biti odgovorni različiti činioci, od kojih nisu svi u nadležnosti škole (npr., siromaštvo ukupne lokalne zajednice, visok nivo kriminaliteta, marginalizovanost zajednice i sl.). Ipak, bez obzira na sve složene razloge zbog kojih gangovi postoje, sigurno je da njihovo postojanje ukazuje na to da odrasli nemaju potpunu kontrolu nad ponašanjem mladih.

Mnogi istraživači naglašavaju važnost razvijanja pozitivne školske klime kao načina za smanjenje nasilja u školi (Colven et al., 1998; Demaray & Malecki, 2003; Hong & Espelage, 2012) i naši podaci idu tome u prilog. U dobroj i pozitivnoj atmosferi učenici se osećaju zaštićenije i bezbednije, a kada se nasilje i desi, pre se odlučuju da potraže pomoć i zaštitu (Eliot et al., 2010). Percepcija školske klime indirektno je povezana sa strahom od

odlaska u školu zbog nasilja, osećajem pripadnosti i integrisanosti u školu, poštovanjem pravila školskog života, formalnih i neformalnih normi o nenasilju. U tom smislu možemo razumeti i važnost prisustva gangova koji kod učenika verovatno uvećavaju strah, osećaj nebezbednosti i nesigurnosti, a i potencijalno stvaraju više prilika za nasilne interakcije, negativne uticaje koji dolaze van škole i sl. Astor i saradnici (Astor et al., 2006) pronalaze direktnu (negativnu) vezu između onoga što nazivaju rizičnim ponašanjem vršnjačke grupe (oružje u školi, alkohol, tuče, gangovi i sl.), socijalne klime i viktimizacije učenika.

Deo razlika između škola u pogledu viktimizacije može dakle biti objašnjen činjenicom da se škole razlikuju u vezi s navedenim karakteristikama. Kada se kontroliše uticaj ostalih faktora, stepen u kojem nastavnici jedne škole veruju da škola ima moć da smanji nasilje ili značaj koji pridaju školskim faktorima kao uzrocima nasilja u školi (na način na koji su takva verovanja ispitana u ovom istraživanju) nisu od značaja za viktimizaciju učenika.

Takođe, veličina mesta u kojem se škola nalazi ne pokazuje se kao značajan prediktor. Ovaj nalaz protivureči zdravorazumskim očekivanjima, ali i nekim empirijskim nalazima koji ukazuju na važnost veličine mesta u kojem se škola nalazi (Bradshaw et al., 2009; Chaux et al., 2009). Jedno od mogućih objašnjenja možemo naći u našim podacima. Kao što smo ranije rekli, jedna od karakteristika po kojima se škole iz malih i većih mesta razlikuju jeste prisustvo gangova koji su češći u školama iz većih mesta. Moguće je da je u našim analizama kontrola uticaja gangova dovela do gubljenja značaja veličine mesta. Na to indirektno ukazuje i činjenica da, ukoliko se iz analize isključi prisustvo gangova kao prediktor, pojavljuju se značajne razlike s obzirom na veličinu mesta (učenici iz škola u manjim mestima u manjem su riziku da budu viktimizirani nego učenici iz Beograda).

I u jednom i u drugom slučaju, i pored kontrole školskih faktora, određene kategorije učenika su unutar svake škole ugroženije, odnosno češće u grupi učenika koji se nasilno ponašaju. Pod većim rizikom da budu ugroženi nasilnim ponašanjem vršnjaka su mlađi učenici (5. i 6. razred). Među učenicima koji se nasilno ponašaju su, s druge strane, daleko češće stariji učenici (7. i 8. razred) i više nego dva puta češće dečaci. Manje izražena ljubav prema školi i manji broj drugova u odeljenju uvećavaju kako šanse za viktimizaciju, tako i za nasilno ponašanje. Učenici slabijeg školskog uspeha i oni koji su učestalije menjali školu ugroženiji su ponovljenim nasiljem, ali nisu i češće nasilni.

Činjenica da su slični faktori i u ovom tipu analize povezani i s viktimizacijom i s nasilnim ponašanjem iznova ukazuje na povezanu prirodu ova dva fenomena.

Školske karakteristike u vezi s radnim stažom nastavnog kadra, složenosti odeljenja unutar škole, prisutnošću gangova i odnosom broja nastavnika



i učenika dodatno uvećavaju ili umanjuju šanse učenika koji ih pohađaju da budu viktimizirani ili skloni nasilnom ponašanju.

Važne pouke koje iz svega ovoga možemo izvući tiču se i strategije prevencije nasilja u školi koja bi trebalo da bude usmerena kako na određene kategorije učenika, tako i na određene škole.

### 11.19. Faktori izvan škole

Kao i drugi istraživači u ovoj oblasti, nasilje u školi mi smo posmatrali kroz prizmu ekološkog (sistemskog) pristupa izvedenog iz Bronfrenbrennerove teorije ekoloških sistema (Bronfrenbrenner, 1979). To jednostavno znači da smo nasilje u školi posmatrali kao fenomen koji se može razumeti tek ako se razume kontekst u kojem se ono odigrava, i to svi nivoi tog konteksta – Bronfrenbrennerovom terminologijom rečeno, na nasilje u školi utiču mikrostrukture, mezostrukture i makro strukture šireg ekološkog sistema. Jednostavnije rečeno, nasilna interakcija između dva učenika zavisi i od osobina ličnosti tih učenika, i od njihovog odnosa, i od karakteristika grupe čiji su članovi, i od karakteristika škole kao institucije i, dalje, od karakteristika uže i šire zajednice u kojoj oni žive.

Ekološki model ističe važnost svih tih nivoa uticaja i dosadašnja istraživanja generalno potvrđuju njihov uzajamni uticaj (Benbenishty & Astor, 2005; Espelage & Swearer, 2009), ali je teško utvrditi koliki je udeo svakog od tih faktora. Naše istraživanje se bavilo uticajem samo nekih individualnih karakteristika deteta, nekih odnosa u vršnjačkoj grupi i nekih elemenata školskog konteksta i registrovalo je uticaj svih tih nivoa. Uticaj makrostruktura je teško empirijski proveravati, a upravo se taj širi društveni kontekst uzima kao jedan od najvažnijih faktora. Autori koji su se bavili nasiljem u školi u Srbiji gotovo bez izuzetka su nasilje dovodili u vezu sa društveno-političkom situacijom (Popadić, 2009; Savović, 2004; Trifunović, 2007). Autori ističu trend agresivnog rešavanja međudržavnih i unutardržavnih problema (ratovi, konflikti društvenih grupa i institucija, atentati i sl.), dugotrajnu političku i socijalnu krizu, „bombardovanje” agresivnim modelima ponašanja, slabljenje uticaja religije i propast dominantne ideologije, naglo osiromašenje porodice, nezaposlenost i besperspektivnost. Takvo stanje utiče na povišen nivo nasilnosti i kod dece i kod odraslih (i roditelja i nastavnika), podstiče nasilne interakcije i izvan škole i u školi, a uz to slabi uticaj škole kao institucije od koje se očekuje da se preventivnim i interventnim merama suprotstavi pojavi koja se generiše pre svega izvan njenih zidova. Ovakva objašnjenja, prema kojima „odnos *škola – nasilje* nije moguće u potpunosti sagledati ukoliko se ne prihvati naduticaj ukupnog društvenog konteksta na oba činioca binomne relacije” (Trifunović, 2007, str. 118), koliko god bila u

osnovi tačna, nose sa sobom, kako primećuje Vesna Trifunović, „opasnost od malodušne rasplintosti koja umesto akcije nudi diskusiju” (Trifunović, 2007, str. 26). Upravo zato, izložena slika zahteva nekoliko napomena.

Prvo, kao što je već rečeno, bez obzira na to što društvo kao širi sistem utiče i na školu i na nasilje, škola ima zadatak i odgovornost da se suprotstavi nasilju, da zaštiti ugrožene učenike i vaspitno deluje. Pokazuje se da unutar iste društveno-političke situacije postoji prostor za različito delovanje škole i da to delovanje jeste značajan faktor od kojeg zavisi nivo nasilja u školi.

Drugo, rasprostranjenost nasilja u školi ne zavisi samo od društveno-ekonomske situacije. Poređenje nivoa nasilja u drugim zemljama, uz sve ograde oko nepouzdanosti poređenja, pokazuje da u Srbiji, pa i u drugim zemljama regiona koje takođe nisu bile pošteđene ratova i ekonomskog propadanja, nivo nasilja nije viši nego u zemljama koje su u istom periodu išle uzlaznom putanjom. Takođe, činjenica je da se problem nasilja u školi javio kao akutan upravo u visoko razvijenim i demokratski uređenim državama, počev od SAD i Japana preko Švedske, Norveške, Velike Britanije. Ostaje da se na makronivou ponudi neki činilac koji u tim društvima predstavlja faktor rizika. Preplavljenost medija nasiljem i sveprisutnost agresivnih modela mogao bi biti jedan takav činilac, ali time se otvara dodatno pitanje o tome otkuda tolika glad za takvim sadržajima i sklonost da se prenebregne njihov dokazano negativan uticaj. Odgovaranje na ta pitanja verovatno bi nas vodilo promišljanju karakteristika savremene civilizacije.

## 11.20. Šta može učiniti škola?

Gledano u celini, pokazuje se da vršnjačko nasilje u našim školama nije posebno izraženo, svakako nije izraženije nego u drugim zemljama koje se mogu uzeti kao reper. Snimak stanja može biti još više umirujući ako imamo na umu da i u našim školama važi ranije uočena pravilnost o recipročnom odnosu težine nasilja i njegove učestalosti (Benbenishty i Astor, 2005) – što je nasilje teže, to je i ređe. Najviše je nasilnih epizoda koje su jednokratne i koje nisu izazvale dalji lanac nasilnog reagovanja, najveći broj nije uznemirio decu i izazvao veće emocionalne posledice, a veliki broj dece koja, inače, u nekim slučajevima reaguju na nasilje nisu reagovala niti zatražila pomoć.

Ova umirujuća slika nije baš toliko umirujuća koliko na prvi pogled izgleda. Prvo, i taj ispodprosečan nivo nasilja koji je dovoljno visok da bude zabrinjavajući govori o tome da je svakodnevno značajan broj dece izložen nasilju u školi, a to što je nivo nasilja u školi u nekim zemljama još veći samo pokazuje da je nasilje u školi svuda ozbiljan problem a ne da kod nas nije problem. Dovoljno je samo za trenutak zamisliti da iz neke druge institucije stižu podaci kakvi stižu iz škola – o skoro svakodnevnim slučajevima tuča,

fizičkog i verbalnog nasilja – pa da se vidi koliko je stanje u školama, u kojima postoji imperativ da deca budu zaštićena od svih oblika nasilja, ozbiljno.

Još nešto: ova slika govori o proseku i ta slika znatno menja svoje nijanse od škole do škole. Negde je nasilje vrlo malo izraženo a negde je njegov nivo alarmantno visok. Pošto je težište našeg istraživanja bilo na ukazivanju na načine kojima škola utiče na nivo nasilja i na načine kojima škola može da prevenira i interveniše, zadržaćemo se više na ovim razlikama između škola. Velike razlike među školama nedvosmisleno pokazuju da škola jeste važan faktor od kojeg zavisi nivo nasilja, ali čime to škola utiče – manje je jasno. Mi smo skloni tome da naglasimo značaj školske klime, jer je to u skladu s našim uverenjima i teorijskim postavkama, a na to ukazuju, mada nemaju mogućnost da to i dokažu, i prikupljeni podaci.

Škola mora da bezbednost okruženja u kojem deca i odrasli borave postavi za jedan od svojih prioriteta, da jasno prepozna rizike koji su u školskoj sredini izraženi i da iznađe načine da ih smanji. Može izgledati da ovaj posao koji treba da odradi škola nije potrebno ni pominjati jer se taj zadatak svuda reguliše, posebno zato što je i zakonom definisan. Ali potreba za njegovim isticanjem vidljivija je kad se pogleda koliko velika neslaganja postoje između zaposlenih oko toga da li je nasilje u školi prisutno i u kojoj meri, koji oblici nasilja predstavljaju problem a koji ne i koliko veliki procenat odraslih ne primećuje nasilje čak i u školama u kojima je, sudeći po žalbama učenika, ono izuzetno visoko. Stoga je u nekim školama prvi korak u borbi protiv nasilja prihvatanje da nasilje postoji.

Škola je i učenicima i nastavnicima samo jedan segment životnog okruženja i to ne najvažniji, ma koliko važan bio. Učenici borave u svojim porodicama, druže se sa članovima porodice, rođacima i susedima i pre nego što dođu u kontakt sa školom. Pre škole i van škole oni uče različite obrasce ponašanja i stiču komunikacione veštine. Deca imaju svoje vršnjačke grupe kojima pripadaju i čije norme su, pogotovo na ovom uzrastu kada je konformiranje vršnjacima i grupnim normama izrazito, važni standardi ponašanja u međusobnoj interakciji. Sa stečenim obrascima komunikacije i usvojenim normama deca dolaze u školu, a svi činioци koji su takve obrasce i norme formirali nastavljaju da snažno deluju i na decu koja idu u školu.

Škola ne može pretendovati da će školske norme o tome kako treba komunicirati s vršnjacima i odraslima, šta je lepo a šta nije lepo uraditi drugome (čak i da se takvo nešto eksplicitno podučava u školi) postati dominantne u odnosu na norme koje se u vezi s tim usvajaju u porodici i izvan škole. Škola, porodica i drugi agensi socijalizacije su odlični saveznici kada treba ostvariti sinergijski uticaj, uticaj u istom smeru, ali relativna moć škole može se videti samo tamo gde su ciljevi škole u opreci sa ciljevima porodice i društvene sredine, a ne tamo gde se podudaraju – tada se pokazuje da je uticaj škole manji.

Škola ni ne mora pretendovati da je njen uticaj najjači. Škola može tražiti da se zna šta je dozvoljeno a šta nije u samoj školi, bez obzira na to što negde drugde važe druga pravila. Deca i odrasli već imaju iskustva sa situaciono specifičnim pravilima. Školska pravila bi bila brana eventualno drukčijim normama koje vladaju u detetovom vanškolskom okruženju i bar delimično vršila bi uticaj i na ophođenje van škole.

Školska pravila, pisana i nepisana, postoje, ali ona koja su vezana za nasilje nisu uvek jasna i vidljiva. Učenik, na primer, zna da ne sme da prepisuje od drugog učenika, ali mu može izgledati da se nikog drugog sem njega i tog drugog učenika ne tiče da li će ga zvati pogrdnim imenom. Učenik treba najpre da uvidi da nije stvar samo u tome da li je nešto lepo ili nije lepo uraditi, već i da li je dozvoljeno ili ne. Zato je važno da deca prvo znaju da takva školska pravila postoje. Ta školska pravila će u većoj meri biti prihvaćena ako su učenici učestvovali u njihovom donošenju i saglasni su sa njima i zato je u mnogim preventivnim programima važna aktivnost da učenici zajednički formulišu odeljenska pravila koja će posle biti jasno vidljiva.

Školska pravila imaju ograničenu moć kao sredstvo upravljanja ponašanjem i prosuđivanjem učenika. Pogotovo tamo gde među učenicima postoji saglasnost da u njihovoj „interesnoj zoni” važe njihova lična ili vršnjačka pravila. Učenici mogu aktivno prihvatiti da nasilje treba spečavati, ali oni se mogu razlikovati od odraslih u proceni o tome koja ponašanja treba smatrati nasilnim ili agresivnim. Zaista, postoje dečje igre, nadmetanja, oblici međusobne komunikacije koje deca ne smatraju nasiljem i pouke odraslih mogu samo delimično modifikovati njihova uverenja, ali ih neće potpuno promeniti. Ona prema takvim postupcima ni nemaju nužno neki refleksivan odnos, ne nazivaju ih ni nasiljem ni nenasiljem, to su prosto naviknuti obrasci u njihovoj komunikaciji koji su uobičajeni i smatraju se dopuštenim – uostalom deca dobrovoljno učestvuju u njima.

Pitanje je, zaista, da li su u pravu odrasli kada takva ponašanja kvalifikuju kao nasilje. Ipak, neki od tih postupaka nose rizik povređivanja i odrasli su posebno osetljivi na njih, spremni da ih nazovu nasiljem i kad nisu potpuno sigurni u to (pogotovo kada se radi o riziku fizičkog povređivanja). Dodatni oprez tu svakako nije suvišan i podržavamo preporuku iz *Priručnika za primenu posebnog protokola*<sup>18</sup> (2009) da odrasli moraju reagovati i u takvim slučajevima jer, kako se kaže u tom dokumentu, „dete često ne može da proceni nameru i posledice (na primer, učestvovanje u igrama koje mogu ugroziti zdravlje, učešće u snimanju i distribuciji materijala koji ugrožavaju lični integritet i sl.)”. Ako deca imaju svoja pravila o tome šta je nasilje a šta ne, odrasli ne mogu ta pravila potpuno zameniti svojim, ali mogu pomoći da

---

18 Puni naziv ovog dokumenta je: *Priručniku za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama.*

deca budu osetljivija prema tom pitanju i da bar neke oblike nasilja počnu da prepoznaju kao takve.

Po našem mišljenju, postoji još jedna brana tome da se deca uvek ravnaju po normama odraslih, a koja je manje vidljiva. Čini nam se da, iz ugla vršnjačke grupe, izvestan stepen grubosti, pa i agresije, kao da treba da postoji u vršnjačkoj komunikaciji. Nije stvar u tome da se nasilje ne prepozna, već da se nasilje dopušta baš zato što je nasilje. Prema *teoriji privlačnosti* (Bukowski et al., 2000; Swearer et al., 2009), upravo zato što odrasli strogo osuđuju agresivnost deteta, ispoljavanje agresivnosti će u periodu kada deca nastoje da se osamostale od roditeljskih stega biti privlačno jer će se opažati kao znak samostalnosti i zrelosti. Uzmimo za primer psovanje. Deca počinju da psuju ne zato što nemaju ideju da je psovanje nešto loše, već psuju baš zato što je to nešto loše. Grube šale su privlačne baš zato što su grube. Smelost da se bude agresivan prema drugome i da se povremeno prihvati i agresivnost usmerena ka sebi, mogu u krugovima vršnjaka biti opaženi kao pokazatelji „zrelosti” ili kao ponašanja koja nekoga kvalifikuju za punopravno članstvo u vršnjačkoj grupi. Biti član grupe znači tolerisati grube šale i psovke, umeti preći preko ispoljene agresije, dozvoliti sebi agresiju, ali sve samo do izvesne granice. Nepoštovanje postavljene granice zahteva kaznu i isključenje iz grupe. U interakciji sa onima koji nisu članovi grupe znatno manji nivo nasilja od strane onih van grupe smatra se ugrožavajućim nasiljem koje se ne sme dopustiti. Ukratko, agresivnost se u određenoj meri toleriše, pa čak i traži. Šta će biti dozvoljeno a šta neprimereno i preterano – zavisi od normi koje u grupi postoje.

Norme koje postavlja škola moraju biti strože od onih koje važe van škole. Nešto je u školi nedopušteno pa makar to vršnjaci ili stariji van škole tolerisali, makar i sama deca smatrala da to, kada je svuda dopušteno, treba da bude dopušteno i u školi.

Norme imaju smisla ako neko može računati na zaštitu kad je kršenjem normi ugrožen. Norma da se ne sme udariti drugo dete ima efekta tek ako udareno dete može računati na nečiju pomoć. Ovaj deo mehanizma zaštite – uočavanje nasilja i intervenisanje – daleko je osetljivije područje delovanja odraslih nego postavljanje zabrana. Naši rezultati pokazuju da u iznenađujuće velikom broju slučajeva ugrožena deca ne traže pomoć. Otkuda to, ako bi traženje pomoći možda pomoglo? Jedan deo odgovora je verovatno u tome da sa stanovišta odraslog neki postupak jeste nasilje koje zahteva intervenciju, dok je sa stanovišta deteta to postupak koji ga iz različitih razloga preterano ne uzbuđuje. Drugi deo odgovora je da traženje pomoći nije deo vršnjačkog kodeksa. Samo tužibabe i mamine maze traže pomoć. Treći deo odgovora je da deca, u stvari, odustaju od traženja pomoći jer je u ranijim obraćanjima odraslima nisu dobila.

Razlikovanje oblika nasilja je korisno za istraživačke svrhe, ali nije od presudnog značaja za praktičare, za koje je korisnije, u stvari neophodno, razlikovati nasilje po težini. Bez obzira što je od početka jasno da će granice biti vrlo nesigurne, zavisne od konteksta, da će u odsustvu objektivnih kriterijuma uvek postojati neslaganje, ovaj korak je neophodan i koristan. On u *Priručniku za primenu Posebnog protokola* s pravom igra veliku ulogu. Tu se nasilje razvrstava u nasilje prvog, drugog i trećeg stepena. Nastavnik je dužan da pomogne i u slučaju nasilja prvog stepena ako ga primeti, bez obzira da li učenik to od njega traži. Bilo bi pogrešno smatrati da nizak intenzitet nasilja znači i nizak prioritet u njegovom suzbijanju. Arnold Goldštajn (Goldstein, 1999, 2002), koji se bavio istraživanjem agresije niskog intenziteta, konstatovao je da su nastavnici skloni tome da ovo nasilje zanemare jer su uplašeni od ozbiljnijih oblika nasilja. Međutim, ako se nasilje niskog intenziteta ne suzbija, ono ohrabruje učenike da se upuste u ozbiljnije oblike nasilja i, generalno, vodi klimi necivilizovanosti i nesigurnosti.

Da li će norma neprijavlivanja postojati i koliko će jaka biti zavisi od toga koliko je nasilna interakcija uobičajena, jer kao što je u oblasti postignuća norma da je „blam” učiti i biti odličan tim izraženija što ima više slabijih učenika jer oni takvu normu nameću ostalima, tako je norma da ne treba prijavljivati nasilje izraženija u grupi gde je više učenika koji se nasilno ponašaju, jer njima ta norma odgovara. Jedan od važnih ciljeva preventivnih programa jeste razvijanje konsenzusa da je u redu prijaviti nasilje („culture of telling”). Čak bi se kao jedna od najvažnijih neposrednih mera efikasnosti programa moglo smatrati ne opadanje nasilja, već porast dece koja su spremna da nasilje prijave.

S tim u vezi, naši rezultati ukazuju na jednu uznemirujuću činjenicu: nije tačno da su žrtve nasilja žrtve zato što ne traže pomoć. Naprotiv, deca ugrožena nasiljem su aktivna u traženju pomoći, ali pomoć često izostaje. Ovaj podatak je naročito važan u sklopu razmišljanja o tome šta škola može učiniti. Pokazuje se da zaštitna mreža ne funkcioniše dobro i pored toga (ili možda baš zbog toga) što sami odrasli izjavljuju da tu ne vide veće probleme. Spremnost dece da zatraže pomoć i spremnost drugih da im pomognu ne obezbeđuje se samo pravilima već zavisi od onoga što smo nazvali etosom škole i školskom klimom.

Spremnost vršnjaka da pomognu jeste važan protektivni faktor, posebno kad nasilje dolazi izvan vlastite grupe, a to je, izgleda, čest slučaj. Vršnjačka pomoć je, međutim, nesigurna, zavisi od odnosa snaga, od odnosa potencijalnog pomagača s jednom i drugom stranom, od njegove procene situacije i od još mnogo drugih faktora. Bilo bi pogrešno očekivati da deca budu glavni pomagači, s obzirom i na rizik koji pomaganje nekad sa sobom nosi. Uz to, pomaganje vršnjaka može pomoći ali može i odmoći i tako dovesti do eskalacije sukoba. Reagovanje u situaciji nasilja zahteva socijalne veštine

koje se mogu učiti; i šire, ponašanje u konfliktnim situacijama zahteva socijalne veštine neophodne da konflikt ne bi doveo do nasilja.

Oni koji su najpozvaniji da pruže pomoć jesu odrasli. Možda spremnost odraslih za pružanje pomoći ne izostaje, ali pomoć ne pomaže dovoljno, odnosno efekti intervencija odraslih su skromni. Uviđanje da je pomoć neefikasna ili kontraproduktivna mogao bi biti jedan od razloga zašto učenici odustaju od traženja pomoći. Podaci koje smo dobili mogu se potkrepiti i još neobjavljenim podacima koji su prikupljeni tokom 2013. i 2014. godine u okviru projekta *Nasilje u školama između dece i nad decem* (Institut za psihologiju, MPNTR i UNICEF).<sup>19</sup> Od skoro 18.000 ispitanih osnovaca iz 35 škola, njih četvrtina (24,7%) izjavilo je da niko ili samo nekoliko nastavnika dosledno reaguje kada se pojavi nasilje u školi, a čak polovina njih (46,3%) kaže da, kada se neko nasilno ponaša prema njemu/njoj, postupci nastavnika veoma retko ili samo ponekad pomažu da se te situacije reše.

Zaista, reagovati u situaciji nasilja nije jednostavno. Nije dovoljno samo zaustaviti nasilje ili opomenuti decu. *Priručnik za primenu Posebnog protokola* sadrži detaljan opis koraka koje treba preduzeti i kad se oni pročitaju, jasno je da je za njihovu primenu potrebno i njihovo poznavanje i odgovarajuće socijalne veštine koje se teško stiču bez odgovarajuće edukacije. Sa stanovišta onih koji misle da je dovoljno reagovati, pa makar kako, iznenađujuće veliki procenat dece saopštava da odrasli nisu uspeali da im pomognu ili da je situacija postala još gora. Jasno je da je za efikasnije pomaganje potrebna edukacija većeg broja zaposlenih ili bar razgovor o tome na nivou škole i razmena iskustava.

Postojanje jasnih pravila i procedura, funkcionisanje školskog tima, obučenosť zaposlenih, jesu neki potporni stubovi na kojima se može izgraditi sigurno okruženje, ali to je samo deo priče. Važniji je onaj deo koji se ne može potpuno eksplicirati niti urediti pravilima, a koji se prepoznaje u kvalitetu svakodnevne komunikacije koja postoji u školi između svih koji učestvuju u životu škole i vrednostima koje oni dele, a što označavamo kao *školsku klimu* ili *etos škole* (Bradshaw et al., 2014; Eliot et al., 2010; Gage et al., 2014; Haynes et al., 1997; Low & Ryzin, 2014; Ma, 2012; Turner et al., 2014; White et al., 2014). Pozitivna klima u školi ispoljava se, pre svega, u koheziji koja postoji među onima koji čine školski kolektiv – učenicima i zaposlenima. Takvi odnosi podrazumevaju veoma nizak

---

19 U okviru ovog projekta razvijen je originalan metod za procenu bezbednosti školskog okruženja. Procena se zasniva na podacima koji se prikupljaju upitnicima i analizom relevantne školske dokumentacije. Prikaz ovog metoda, osnovni podaci i prateći instrumenti mogu se naći u dokumentu pod nazivom *Metod za procenu i praćenje bezbednosti učenika i zaposlenih u školskom okruženju* (dokument je dostupan na sajtu [www.sbn.rs](http://www.sbn.rs)).

nivo konflikata, pogotovo nasilja, između učenika i zaposlenih. Nizak nivo nasilja može postojati iako su odnosi hladni i antagonistički a regulisani strogim pravilima i nadzorom, ali izraženost nasilja u međusobnim odnosima, pa makar ono što zovemo nasiljem bilo niskog intenziteta, nesumnjivo govori o neodgovarajućoj klimi. Upravo je to jedan od zabrinjavajućih podataka u našem istraživanju: visok stepen nasilja i učenika prema nastavnicima i nastavnika prema učenicima. Mnogo podataka za komparaciju ne postoji jer je to retko predmet istraživanja, možda zbog toga što se polazi od toga da je takvo nasilje u toj meri nedopušteno i predmet disciplinskog sankcionisanja da nema potrebe pitati koliko je prisutno. Retki podaci (Popadić, 2009) pokazuju da je stepen takvog nasilja u našim školama natprosečno visok.

Možda zabrinutost za problem nasilja u našim školama proističe upravo iz utiska da su uspostavljeni odnosi između učenika i nastavnika takvi da su potencijalan izvor frustracije i agresije sa obe strane, kao i da onemogućavaju skladno funkcionisanje svih onih preventivnih i interventnih mehanizama za koje je potrebna zajednička aktivnost i nastavnika i učenika. Nastavnici, izgleda, neke oblike pretnji i prisile vide kao efikasno sredstvo disciplinovanja kada je njihov autoritet i kod dece i kod njihovih roditelja doveden u pitanje. Ako takvo pokazivanje sile i ima kratkoročan željen efekat, svakako ima i neželjen dugoročan – dalje slabljenje autoriteta nastavnika i nepropuštanje nastavnika u krug onih sa kojima se može iskreno razgovarati i od kojih se može tražiti pomoć.

Kao što smo ranije istakli (Popadić, 2009), većina faktora koji čine školsku klimu zavise od nastavnika i nemaju svi ti faktori direktne veze s reagovanjem na nasilje, već se tiču i nastavničkog odnosa prema nastavi i generalne sposobnosti nastavnika da upravlja odeljenjem. Nastavnik oblikuje školsku klimu, pa samim tim i kontekst koji pogoduje ili ne pogoduje javljanju nasilja i preko aktivnosti koje se odnose na rukovođenje odeljenjem, načinom ocenjivanja, isticanjem akademskih vrednosti. Zaposleni u školi imaju zadatak da škola bude što manje averzivna sredina za učenike, da kod dece podstiče radoznalost i kooperativnost umesto anksioznosti, nervoze i osećanja manje vrednosti, pa samim tim i agresivnosti.

Visok nivo agresije između učenika i nastavnika ukazuje na to da rad na poboljšanju školske klime treba da je prioritet i da bi, pre svega, trebalo prepoznati uzroke takvog stanja. Najpogrešnije bi bilo ovakav neodgovarajući odnos učenika i nastavnika objašnjavati ličnošću bilo nastavnika bilo učenika. Odgovor verovatno leži u krizi obrazovnog sistema i škole kao institucije i u tome da obrazovni sistem treba unaprediti tako da podrži i obrazovnu i brojne druge uloge škole kao institucije. Škola bi trebalo da postane prijateljsko okruženje kako za decu, tako i za odrasle koji u njoj rade. Vraćamo se na ključne reči iz naziva programa *Škola*



*bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu*, iz kojeg je proistekla i ova knjiga: što je okruženje u kojem rade učenici i nastavnici bezbednije, to će biti i podsticajnije, a podsticajno okruženje pomoći će da ono bude i bezbednije.

# Reference

Arora, T. (1999). Levels of bullying measured by British schools using the Life in School Checklist: A case for benchmarking? *Pastoral Care in Education, 17*, 17–22.

Astor, R. A., Benbenishty, R., Vinokur, A. D., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: understanding the influence of school context. *The British journal of educational psychology, 76* (1), 91–118.

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92*, 86–99.

Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian middle school students: Combining methods to understand aggressive behaviours and victimization. *School Psychology International, 19*, 361–374.

Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior, 30*, 343–355.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3* (3), 193–209.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education, 31* (2), 101–119.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology, 98*, 219–231.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford: Oxford University Press.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, U.K.: Open University.

Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., & Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning: School identification and the psychological well-being of staff and students. *Applied Psychology: An International Review, 58* (1), 171–192.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. I., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117–127.

Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior, 20*, 27–33.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting lone-

liness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765–685.

Bollen, K., & Lennox, R. (1991) Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective. *Psychological Bulletin*, 110 (2), 305–314.

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence*, 20 (6), 701–712.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–33.

Boulton, M. J., Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Lindstrom Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: a focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84, 593–604.

Brand, S., Felner, R. D., Shim, M. S., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, A. L. (1993). Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in American schools. *Journal of School Health*, 63 (8), 355–357.

Bukowski, W. M., Sippola, L. A., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147–154.

Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815–823.

Card, N. A. (2003). Victims of peer aggression: A meta-analytic review. Rad predstavljen na: Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA, April.

Carver, R. P. (1974). Two dimensions of tests: psychometric and edumetric. *American Psychologist*, 29, 512–518.

Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. U J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149–197). New York: Cambridge University Press.

Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47–59.

Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive behavior*, 35 (6), 520–529.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioural sciences*. New York: Academic Press.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159.

Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8 (3), 293–319.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127.

Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2009). The assessment of bullying. U S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. T. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools – An international perspective* (pp. 265–276). London: Routledge.

Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, 34 (2), 21–33.

Craig, W. M. i Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. U C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (pp. 133–144). WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents, No. 4, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization, *School Psychology International*, 21, 5–21.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367–380.

Crick, N. R., Werner, N., Casas, J., O'Brien, K., Nelson, D., Grotpeter, J., et al. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. *Nebraska Symposium on Motivation*, 45, 75–141.

Cross, J., & Newman-Gonchar, R. (2004). Data quality in student risk behavior surveys and administrator training. *Journal of School Violence*, 3, 89–108.

Currie, C., et al. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC International Report from 2005/2006 Survey*. Edinburgh: CAHRU.

Currie, C., et al. (Eds.) (2012). *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study. International Report From the 2009/2010 Survey*, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Čolović, P., Kodžopeljić, J., i Nikolašević, Ž. (2014). Upitnik PRONA: Procena vršnjačkog nasilja kod učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija*, 7 (dodatak), 277–296.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Social Support and Bullying. *School Psychology Review*, 32, 471–489.

Dishion, T. J. (1990). The peer context of troublesome behavior in children and adolescents. U P. Leone (Ed.), *Understanding troubled and troublesome youth* (pp. 128–153). Beverly Hills, CA: Sage.

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., et al. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374–393.

Edwards, J. R., & Bagozzi, R. P. (2000). On the Nature and Direction of Relationships Between Constructs and Measures. *Psychological Methods*, 5 (2), 155–174.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), 365–383.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2009). A social-ecological model for bullying prevention and intervention. U Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. T. (Eds.), *Handbook of bullying in schools – An international perspective* (pp. 61–72). London: Routledge.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568–1574

Furlong, M. J., & Morrison, G. M. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 8, 71–82.

Gage, N. A., Debra, A. Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. *School Psychology Quarterly*, 29, 256–271.

Gašić-Pavišić, S. (1998). Nasilje nad decom u školi i funkcija obrazovnih ustanova u prevenciji i zaštiti dece od nasilja; U M. Milosavljević (red.), *Nasilje nad decom* (str. 159–186). Beograd: Fakultet političkih nauka.

Gašić-Pavišić, S. (2009). Znanja i uverenja budućih učitelja o vršnjačkom nasilju među učenicima. *Inovacije u nastavi*, XXII, 4, 71–84.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Perez, M., & Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 49–59.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A., & Pérez-Moreno, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101–112.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Perez, M., & Lucas, F. (2008). Comparative Analysis of the Perception of School Violence in Teachers, Pupils, and Families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 443–452.

Gigerenzer, G. (2004). Mindless statistics. *The Journal of Socio-Economics*, 22, 587–606.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56–68.

Goldstein, A. P. (1999). *Low-level aggression: First steps on the ladder to violence*. Champaign, IL: Research Press.

Goldstein, A. P. (2002). *The psychology of group aggression*. London: John Wiley & Sons.

Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343–257.

Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42 (4), 412–444.

Hamby, S. L., & Finkelhor, D. (2000). The victimization of children: Recommendations for assessment and instrument development. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 39 (7), 829–840.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455.

Haynes, N. M., Emmons, C. L., Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322.

Huitsing, G., Veenstra, R., & Wallien, M. (2012). Bullying in classrooms: participant roles from a social network perspective. *Aggressive behavior, 38*, 494–509.

Humphreys, A., & Smith, P. K. (1987). Rough-and-tumble play, friendship, and dominance in school children: Evidence of continuity and change with age. *Child Development, 58*, 201–212.

Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 83–107.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, (Special Issue No. 8), 1–11.

Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., Van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighborhood socioeconomic status matter? *BMD Public Health, 12*, 494.

Jeong, S., Kwak, D. H., Moon, B., & San Miguel, C. (2013). Predicting School Bullying Victimization: Focusing on Individual and School Environmental/Security Factors. *Journal of Criminology, 2013*, 1–13.

Joong, P., & Ridler, O. (2006). Teachers' and Students' Perceptions of School Violence and Prevention. *Brock Education, 15*, 65–83.

Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior, 32*, 570–580.

Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse and Neglect, 35* (4), 273–282.

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*, 187–204.

Kikkawa, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development, 23*, 25–30.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimisation: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305–1317.

Kochenderfer-Ladd, B. J., & Pelletier, M. E. (2007). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431–453.

Kochenderfer-Ladd, B. J., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization. *Developmental Psychology, 38* (2), 267–278.

*Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta* (1989, ratifikacija 1996). Beograd: Službeni list SFRJ.

Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*, 479–488.

Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Krug, E. et al. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

Lagerspetz, K., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, *14*, 403–414.

Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, *39*, 535–550.

Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer-Verlag.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, *79*, 464–490.

Leung, A., & Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior and Organization*, *65* (2), 318–333.

Low, S., & Ryzin, M. V. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, *29* (3), 306–319.

Ma, X. (2012). Bullying in middle school: individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, *13* (1), 63–89.

Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects, and remedies. *Research Papers in Education*, *16*, 247–270.

Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, *9* (2), 226–245.

Maksimović, J., Raković, D., Jovanović, I. i Čolović, P. (2008). Povezanost vršnjačkog nasilja, osobina ličnosti i vaspitnih stilova. *Primenjena psihologija*, *1* (3–4), 125–144.

Meehl, P. E. (1978). Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *46*, 806–834.



Meier, D. W. (1996). The big benefits of smallness. *Educational Leadership*, 54, 12–15.

Mitchell, M., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271–280.

Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Molcho, M., Craig, W., et al. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54, 5225–5234.

Murnen, S. K., & Smolak, L. (2000). The experience of sexual harassment among gradeschool students: Early socialization of female subordination?. *Sex Roles*, 43 (1–2), 1–17.

Murray, D. M., & Hannan, P. J. (1990). Planning for the appropriate analysis in school-based drug-use prevention studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 458–468.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully–victim problems and their association with Eysenck’s personality dimensions in 8- to 13-year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51–54.

*Nacionalni plan akcije za decu*. (2004). Beograd: Vlada Republike Srbije.

Nedimović, T. (2011). Učestalost i oblici vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Istraživanja u pedagogiji*, 1 (1), 123–141.

Nedimović, T. i Biro, M. (2011). Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Primenjena psihologija*, 3, 229–244.

Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers’ Reactions to Children’s Aggression. *Social Development*, 15 (1), 109–127.

Ólafsson, R. F., & Nordfjörd, S. (2003). Tackling violence in schools: A report from Iceland. U P. K. Smith (Ed), *Violence in schools: The Response in Europe* (pp. 247–261). London: Routledge.

Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of telling. *Oxford Review of Education*, 33, 71–86.

Olson, S. L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: a Social Systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20 (3), 327–350.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program, *The Irish Journal of Psychology*, 18, 170–190.

Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga (prevela Gordana V. Popović).

Olweus, D. (1999). Sweden, Norway. U P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 7–78). London: Routledge.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (pp. 3–20). New York: Guilford Press.

Olweus, D. (2007). *The Olweus Bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. T. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools – An international perspective* (pp. 9–34). London: Routledge.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.

Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (1999). *The Bullying Prevention Program. Blueprints for Violence Prevention*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

*Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*. (2005). Beograd: Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike Republike Srbije.

Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (1999). Spain. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 157–173). London: Routledge.

Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310–1325.

Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Child Development*, 24, 807–814.

Perry, D., Perry, L., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301–329). New York: Cambridge University Press.

Petrović, D. (2008). Konflikti u vršnjačkim odnosima na adolescentnom uzrastu: karakteristike i efekti. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.

Plut, D. i Popadić, D. (2006). Nasilje u školi – uloga nastavnika. U Z. Krnjajić i B. Kuzmanović (urednici), *Empirijska istraživanja u psihologiji (zbornik radova)* (str. 105–116). Beograd: Institut za psihologiju.

Plut, D., i Popadić, D. (2007). Reagovanje dece i odraslih na školsko nasilje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2) 347–366.

Plut, D., Pavlović, Z. i Popadić, D. (2012). Shvatanja nastavnika o školskom nasilju i njihova procena lične i kolektivne snage za efikasno delovanje. *Nastava i vaspitanje*, LXI, 4, 597–610.

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.

Popadić, D. i Kuzmanović, D. (2013). Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji. dostupno na <http://sbn.rs/clientpub/uploads/Digitalno%20nasilje-Izvestaj%202013.pdf>

Popadić, D. i Plut, D. (2006). Nasilje u školama – oblici i učestalost. U Z. Krnjajić i B. Kuzmanović (urednici), *Empirijska istraživanja u psihologiji (zbornik radova)* (str. 97–104). Beograd: Institut za psihologiju.

Popadić, D. i Plut, D. (2007a). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost. *Psihologija*, 2, 309–328.

Popadić, D. i Plut, D. (2007b). Rasprostranjenost nasilja u školi – zavisnost od načina definisanja i merenja. U M. Biro, S. Smederevac (urednici), *Psihologija i društvo* (str. 69–84). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Popadić, D., Pavlović, Z. i Plut, D. (2013). Specifičnosti nastavničkih procena izraženosti učeničkog nasilja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (1), 131–149.

*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. (2007). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? The Interplay Between Personal and Social Factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 143–163.

Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. *Službeni glasnik RS* br. 30/2010.

*Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. (2009). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement*. New York: Random House.

Radosavljević Kirčanski, J. (2014). Emocionalni i bihejvioralni problemi adolescenata izloženih nasilju u zajednici. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: ACER.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133, 33–42.

Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, *41*, 813–819.

Sainio M, Veenstra R, Huitsing G, & Salmivalli C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, *35*, 144–151.

Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120.

Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, *22*, 99–109.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkquist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1–15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A twoyear follow-up. *Aggressive Behavior*, *24*, 205–218.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 246–258.

Savović, B. (2002). Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi: mišljenje nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, *34*, 259–270.

Savović, B. (2004). Agesivno ponašanje učenika u školi. *Pedagogija*, *2*, 68–86.

Schwartz D, Dodge, K. A, Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, *68*, 665–675.

Schwartz, D., Dodge, K., & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys play groups. *Child Development*, *64* (6), 1755–1772.

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, *38* (152), 735–747.

Shantz, C. U. (1987). Conflict between children. *Child Development*, *58*, 283–305.

Skrzypiec, G., Slee, P., Muray-Hervey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, *32*, 288–311.

Slate, J., & Jones, C. (2005). Effects of school size: A review of the literature with recommendations. *Essays in Education*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbdv.200490137/abstract>  
[http://www.ecasd.k12.wi.us/cms\\_files/resources/referendum\\_related\\_topics\\_2\\_of\\_3.pdf](http://www.ecasd.k12.wi.us/cms_files/resources/referendum_related_topics_2_of_3.pdf)

Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, *87*, 47–57.

Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry and Human Development*, *25*, 97–107.

Smith, P. K. (Ed.). (2003). *Violence in schools: The Response in Europe*. London: Routledge.

Smith, P. K., Hunter, T., Carvalho, A. M. A., & Costabile, A. (1992). Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: a cross-national interview study. *Social Development, 1*, 211–229.

Smith, P. K., Madsen, K., & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*, 267–85.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565–581.

Smith, S. J. (1999). Bullying as a group process: An adaptation to the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97–111.

Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C., & Guo, S. (2013). Demographic, Psychological, and School Environment Correlates of Bullying Victimization and School Hassles in Rural Youth. *Journal of Criminology, 2013*, 1–13.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behaviour, 29*, 239–68.

Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*, 441–464.

Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*, 266–277.

Sutton, J., & Swettenham J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435–450.

Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process – An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior, 25*, 97–111.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention*. New York, London: Guilford Press.

Tayli, A., (2013). School size as a predictor of bullying. *International Journal of Academic Research, 5* (5), 124–130.

Tedeschi, J. T., Smith, R. B., & Brown, R. C. (1974). A reinterpretation of research on aggression. *Psychological Bulletin, 81* (9), 540–562.

Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, *32*, 263–287.

Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trifunović, V. (2007). *Nasilje u školi*. Jagodina: Učiteljski fakultet.

Troop, W. P., & Ladd, G. W. (2002). Teachers' beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. Poster predstavljen na: The Conference on Human Development, Charlotte, NC.

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., & Subasic, E. (2014). Well-Being, School Climate, and the Social Identity Process: A Latent Growth Model Study of Bullying Perpetration and Peer Victimization. *School Psychology Quarterly*, *29* (3), 320–335.

Unnever, J., & Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, *30*, 373–388.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, *41* (4), 672–682.

Wei, H. S., & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, *32* (3), 244–262.

Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional and community factors. *Criminology*, *37* (1), 73–115.

White, J. W. (2002). Gendered aggression across the lifespan. U J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of gender* (pp. 81–93). New York: Academic Press.

White, N., La Salle, T., Jeffrey, S., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A Brief Measure of Adolescent Perceptions of School Climate. *School Psychology Quarterly*, *29*, 349–359.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and the context of bullying in junior, middle and secondary schools, *Educational Research*, *35*, 3–25.

Williams, F., & Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence in middle school. *Journal of School Violence*, *5*, 35–49.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, *74* (7), 293–299.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, *92*, 673–696.

Wynne, S. L., & Joo, H. J. (2011). Predictors of school victimization: individual, familiar, and school factors. *Crime & Delinquency*, 57 (3), 458–488.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.

Zeira, A., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2004). School violence in Israel: Perceptions of homeroom teachers. *School Psychology International*, 25, 149–166.

# Prilozi





Tabela 1. Broj ispitanih učenika po školi, vrsta naselja u kojem se škola nalazi i školska uprava kojoj pripada

<b>Naziv škole</b>	<b>Broj ispitanih učenika</b>	<b>Vrsta naselja</b>	<b>Školska uprava</b>
1300 kaplara, Beograd	298	Beograd centar	Beograd
14. oktobar, Barič	493	Beograd okolina	Beograd
20. oktobar, Novi Beograd	859	Beograd centar	Beograd
Aleksa Šantić, Grocka	1.329	Beograd okolina	Beograd
Anton Skala, Beograd	46	Beograd centar	Beograd
Borisav Pekić, Beograd	985	Beograd centar	Beograd
Boško Buha, Beograd	62	Beograd periferija	Beograd
Boško Palkovljević Pinki, Batajnica	578	Beograd periferija	Beograd
Braća Baruh, Beograd	331	Beograd centar	Beograd
Branko Radičević, Zemun	582	Beograd centar	Beograd
Ćirilo i Metodije, Beograd	645	Beograd centar	Beograd
Desanka Maksimović, Beograd	412	Beograd periferija	Beograd
Despot Stefan Lazarević, Beograd	886	Beograd centar	Beograd
Diša Đorđević, Vreoci	196	Beograd okolina	Beograd
Đura Jakšić, Beograd	321	Beograd periferija	Beograd
Đuro Strugar, Beograd	256	Beograd centar	Beograd
Dositej Obradović, Beograd	400	Beograd okolina	Beograd
Dragan Kovačević, Beograd	67	Beograd centar	Beograd
Dragojlo Dudić, Beograd	572	Beograd periferija	Beograd
Drinka Pavlović, Beograd	582	Beograd centar	Beograd
Dusan Dugalić, Beograd	21	Beograd centar	Beograd
Dušan Vukasović, Bečmen	302	Do 30.000 stanovnika	Beograd
Duško Radović, Beograd	471	Beograd centar	Beograd
Duško Radović, Beograd	454	Beograd centar	Beograd
Filip Filipović, Beograd	373	Beograd periferija	Beograd
France Prešern, Beograd	551	Beograd periferija	Beograd
Gornja Varoš, Beograd	439	Beograd periferija	Beograd
Ilija Birčanin, Beograd	733	Beograd periferija	Beograd
Ivan Goran Kovačić, Beograd	380	Beograd centar	Beograd
Ivan Gundulić, N. Beograd	328	Beograd centar	Beograd
Ivan Milutinović, Višnjica	576	Beograd okolina	Beograd
Jefimija, Obrenovac	387	Beograd okolina	Beograd

Jelena Četković, Beograd	636	Beograd centar	Beograd
Jovan Dučić, Beograd	620	Beograd centar	Beograd
Jovan Miodragović, Beograd	608	Beograd centar	Beograd
Jovan Popović, Beograd	532	Beograd periferija	Beograd
Jovan Sterija Popović, Novi Beograd	808	Beograd centar	Beograd
Knez Lazar, Lazarevac	595	Beograd okolina	Beograd
Kralj Aleksandar I, N. Beograd	497	Beograd centar	Beograd
Kralj Petar I, Beograd	505	Beograd centar	Beograd
Kralj Petar II, Beograd	226	Beograd centar	Beograd
Laza Kostić, Beograd	539	Beograd centar	Beograd
Lazar Savatić, Zemun	586	Beograd centar	Beograd
Ljuba Nenadović, Beograd	797	Beograd periferija	Beograd
Marija Bursać, Beograd	407	Beograd periferija	Beograd
Mihailo Petrović Alas, Beograd	380	Beograd centar	Beograd
Milan Rakić, Zemun	550	Beograd periferija	Beograd
Mladost, N. Beograd	557	Beograd centar	Beograd
Nadežda Petrović, Beograd	443	Beograd centar	Beograd
Nikola Tesla, Vinča	1.385	Beograd okolina	Beograd
Novi Beograd, Novi Beograd	69	Beograd centar	Beograd
Olga Petrov, Padinska Skela	685	Do 30.000 stanovnika	Beograd
Pavle Savić, Beograd	991	Beograd periferija	Beograd
Petar Kočić, Zemun	359	Beograd centar	Beograd
Rade Drainac, Borča	1.341	Beograd periferija	Beograd
Radoje Domanović, Beograd	434	Beograd centar	Beograd
Ratko Mitrović, N. Beograd	186	Beograd centar	Beograd
S. Golubović Mitraljeta, Beograd	684	Beograd periferija	Beograd
Skadarlija, Beograd	309	Beograd centar	Beograd
Sonja Marinković, Zemun	404	Beograd periferija	Beograd
Stefan Nemanja, Beograd	257	Beograd centar	Beograd
Stevan Dukić, Beograd	426	Beograd periferija	Beograd
Stevan Sinđelić, Beograd	499	Beograd periferija	Beograd
Sutjeska, Beograd	426	Beograd periferija	Beograd
Sveti Sava, Mladenovac	585	Beograd okolina	Beograd
Sveti Sava, Vrčin	409	Do 30.000 stanovnika	Beograd
Svetozar Marković, Beograd	437	Beograd centar	Beograd
Vuk Karadžić, Beograd	434	Beograd centar	Beograd

Vasa Čarapić, Beograd	510	Beograd periferija	Beograd
Veljko Dugošević, Beograd	423	Beograd centar	Beograd
Vladimir Rolović, Rakovica	573	Beograd periferija	Beograd
Vladislav Petković Dis, Beograd	366	Beograd centar	Beograd
Vladislav Ribnikar, Beograd	840	Beograd centar	Beograd
Vojvoda Mišić, Beograd	190	Beograd centar	Beograd
Vožd Karađorđe, Beograd	373	Beograd centar	Beograd
Vožd Karađorđe, Jakovo	360	Beograd okolina	Beograd
Vuk Karadžić, Surčin	471	Beograd okolina	Beograd
Ivo Andrić, Pranjani	184	Do 30.000 stanovnika	Čačak
Kirilo Savić, Ivanjica	579	30.000–100.000	Čačak
Milan Blagojević, Lučani	471	Do 30.000 stanovnika	Čačak
Milinko Kušić, Ivanjica	757	30.000–100.000	Čačak
Momčilo Nastasijević, Gornji Milanovac	349	Do 30.000 stanovnika	Čačak
Ratko Mitrović, Čačak	466	100.000–1.000.000	Čačak
Vuk Karadžić, Čačak	855	100.000–1.000.000	Čačak
13. Oktobar, Čuprija	549	Do 30.000 stanovnika	Jagodina
17. oktobar, Jagodina	713	30.000–100.000	Jagodina
Boško Đuričić, Jagodina	562	30.000–100.000	Jagodina
Branko Krsmanović, Paraćin	329	Do 30.000 stanovnika	Jagodina
Branko Radičević, Paraćin	406	30.000–100.000	Jagodina
Despot Stefan, Despotovac	541	30.000–100.000	Jagodina
Đura Jakšić, Paraćin	432	30.000–100.000	Jagodina
Rada Miljković, Jagodina	681	30.000–100.000	Jagodina
21. oktobar, Kragujevac	437	100.000–1.000.000	Kragujevac
Dragiša Luković, Kragujevac	357	100.000–1.000.000	Kragujevac
Dušan Radonjić, Banja	185	Do 30.000 stanovnika	Kragujevac
Ilija Garašanin, Aranđelovac	224	30.000–100.000	Kragujevac
Jovan Popović, Kragujevac	487	100.000–1.000.000	Kragujevac
Karađorđe, Topola	640	Do 30.000 stanovnika	Kragujevac
Milan Ilić Čiča, Aranđelovac	678	30.000–100.000	Kragujevac
Prvi srpski ustanak, Orašac	134	Do 30.000 stanovnika	Kragujevac

Radoje Domanović, Kragujevac	596	100.000–1.000.000	Kragujevac
Svetolik Ranković, Arandjelovac	398	30.000–100.000	Kragujevac
Jovo Kursula, Kraljevo	439	100.000–1.000.000	Kraljevo
Sutjeska, Raška	418	Do 30.000 stanovnika	Kraljevo
Svetozar Marković, Kraljevo	523	100.000–1.000.000	Kraljevo
Brana Pavlović, Konjuh	207	Do 30.000 stanovnika	Kruševac
Branko Radičević, Kruševac	370	100.000–1.000.000	Kruševac
Kupački partizani, Kupci	232	Do 30.000 stanovnika	Kruševac
Sveti Sava, Kruševac	375	100.000–1.000.000	Kruševac
Vladislav Savić Jan, Kruševac	406	100.000–1.000.000	Kruševac
Živadin Apostolović, Trstenik	495	30.000–100.000	Kruševac
8. oktobar, Vlasotince	748	30.000–100.000	Leskovac
Bora Stanković, Vučje	481	Do 30.000 stanovnika	Leskovac
Branko Radičević, Bujanovac	737	Do 30.000 stanovnika	Leskovac
Ivan Milutinović, Surdulica	409	100.000–1.000.000	Leskovac
J. J. Zmaj, Surdulica	292	Do 30.000 stanovnika	Leskovac
Josif Kostić, Leskovac	734	100.000–1.000.000	Leskovac
Siniša Janić, Vlasotince	729	30.000–100.000	Leskovac
Vožd Karađorđe, Leskovac	467	100.000–1.000.000	Leskovac
Vuk Karadžić, Lebane	595	Do 30.000 stanovnika	Leskovac
Vuk Karadžić, Leskovac	490	100.000–1.000.000	Leskovac
Vuk Karadžić, Surdulica	581	Do 30.000 stanovnika	Leskovac
Vuk Karadžić, Velika Grabovnica	159	Do 30.000 stanovnika	Leskovac
9. oktobar, Prokuplje	725	30.000–100.000	Niš
Branislav Nušić, Donja Trnava	211	Do 30.000 stanovnika	Niš
Bubanjski heroji, Niš	666	100.000–1.000.000	Niš
Čele kula, Niš	494	100.000–1.000.000	Niš
Desanka Maksimović, Čokot	585	Do 30.000 stanovnika	Niš
Despot Stefan Lazarević, Babušnica	467	Do 30.000 stanovnika	Niš

Drinka Pavlović, Kuršumljia	786	Do 30.000 stanovnika	Niš
Dušan Radović, Niš	860	100.000–1.000.000	Niš
Ivan Goran Kovačić, Niška Banja	761	Do 30.000 stanovnika	Niš
Ivo Andrić, Niš	690	100.000–1.000.000	Niš
Kole Rašić, Niš	535	100.000–1.000.000	Niš
Kralj Petar, Niš	626	100.000–1.000.000	Niš
Ljupče Španac, Bela Palanka	472	Do 30.000 stanovnika	Niš
Milan Rakić, Medoševac	320	100.000–1.000.000	Niš
Miroslav Antić, Niš	810	100.000–1.000.000	Niš
Mladost, Pirot	107	30.000–100.000	Niš
Moša Pijade, Dimitrovgrad	575	Do 30.000 stanovnika	Niš
Osmi septembar, Pirot	921	30.000–100.000	Niš
Radoje Domanović, Niš	655	100.000–1.000.000	Niš
Stefan Nemanja, Niš	799	100.000–1.000.000	Niš
Stojan Živković Stole, Trnjane	271	Do 30.000 stanovnika	Niš
20. oktobar, Vrbas	347	30.000–100.000	Novi Sad
Branko Radičević, Vrbas	173	30.000–100.000	Novi Sad
Branko Radičević, Savino Selo	178	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Danilo Zelenović, Temerin	182	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Đorđe Natošević, Novi Sad	635	100.000–1.000.000	Novi Sad
Dositej Obradović, Putinci	181	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Dušan Jerković, Inđija	613	30.000–100.000	Novi Sad
Dušan Vukasovic Diogen, Pećinci	286	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Duško Radović, Novi Sad	1162	30.000–100.000	Novi Sad
J. J. Zmaj, Žabalj	389	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Jan Kolar, Selenča	205	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Jovan Grčić Milenko, Novi Sad	684	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Jovan Popović, Inđija	253	30.000–100.000	Novi Sad
Kosta Trifković, Novi Sad	591	100.000–1.000.000	Novi Sad

Milan Petrović, Novi Sad	121	100.000–1.000.000	Novi Sad
Milica Stojadinovic Srpkinja, Vrdnik	245	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Miloš Crnjanski, Hrtkovci	154	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Miloš Crnjanski, Novi Sad	599	100.000–1.000.000	Novi Sad
Nikola Tesla, Novi Banovci	544	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Petefi Šandor, Bečež	276	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Petefi Šandor, Novi Sad	695	100.000–1.000.000	Novi Sad
Samu Mihalj, Bečež	381	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Sava Šumanović, Šid	223	30.000–100.000	Novi Sad
Sever Đurkić, Bečež	385	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Simeon Aranicki, Stara Pazova	256	30.000–100.000	Novi Sad
Slavko Rodić, Temerin	375	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Sveti Sava, B. Palanka	501	30.000–100.000	Novi Sad
Svetozar Miletić, Vrbas	458	30.000–100.000	Novi Sad
Vuk Karadžić, Bač	348	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Vuk Karadžić, Vrbas	268	30.000–100.000	Novi Sad
Žarko Zrenjanin, Maglić	130	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Zdravko Čelar, Bačka Palanka	313	30.000–100.000	Novi Sad
Zdravko Gložanski, Becež	530	Do 30.000 stanovnika	Novi Sad
Branislav Nušić, Smederevo	591	100.000–1.000.000	Požarevac
Dimitrije Davidović, Smederevo	1092	100.000–1.000.000	Požarevac
Heroj Radmila Šišković, S. Palanka	428	Do 30.000 stanovnika	Požarevac
M. Bukumirovic Bukum, Setonje	150	Do 30.000 stanovnika	Požarevac
Radomir Lazić, Azanja	288	Do 30.000 stanovnika	Požarevac
Sava Kovačević, Smederevo	192	100.000–1.000.000	Požarevac
Sveti Sava, Velika Plana	723	30.000–100.000	Požarevac
Branko Radičević, Odžaci	235	30.000–100.000	Sombor
Bratstvo-jedinstvo, Sombor	388	30.000–100.000	Sombor

Ivo Lola Ribar, Sombor	634	30.000–100.000	Sombor
Kosta Stamenković, Odžaci	135	Do 30.000 stanovnika	Sombor
Matija Gubec, Subotica	290	100.000–1.000.000	Sombor
Matko Vuković, Subotica	487	100.000–1.000.000	Sombor
Miroslav Antić, Odžaci	317	30.000–100.000	Sombor
Nikola Tesla, Odžaci	109	Do 30.000 stanovnika	Sombor
Petefi Šandor, Sombor	91	30.000–100.000	Sombor
Vuk Karadžić, Crvenka	554	Do 30.000 stanovnika	Sombor
Žarko Zrenjanin, Apatin	799	30.000–100.000	Sombor
Sveti Sava, Bajina Bašta	561	Do 30.000 stanovnika	Užice
Sveti Sava, Prijepolje	367	30.000 – 100. 000	Užice
Vladimir Perić Valter, Prijepolje	864	30.000–100.000	Užice
Živko Ljujić, Nova Varoš	644	Do 30.000 stanovnika	Užice
Andra Savčić, Valjevo	692	30.000–100.000	Valjevo
Branko Radičević, Mali Zvornik	286	Do 30.000 stanovnika	Valjevo
Nikola Tesla, Bogatić	167	30.000–100.000	Valjevo
Prva osnovna škola, Valjevo	680	30.000–100.000	Valjevo
Sava Kerković, Ljig	658	Do 30.000 stanovnika	Valjevo
Stojan Novaković, Šabac	734	30.000–100.000	Valjevo
Žika Popović, Vladimirci	416	Do 30.000 stanovnika	Valjevo
Desanka Maksimović, Zaječar	388	30.000–100.000	Zaječar
Đura Jakšić, Krivelj	134	Do 30.000 stanovnika	Zaječar
Ljuba Nešić, Zaječar	392	30.000–100.000	Zaječar
Velimir Markičević, Majdanpek	300	Do 30.000 stanovnika	Zaječar
Vera Radosavljević, Negotin	378	30.000–100.000	Zaječar
Vuk Karadžić, Knjaževac	389	30.000–100.000	Zaječar
1. oktobar, Bašaid	236	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
1. oktobar, Botoš	88	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin



11. novembar, Senta	347	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
9. maj, Zrenjanin	147	100.000–1.000.000	Zrenjanin
Branko Radičević, Čenta	183	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Branko Radičević, Pančevo	410	100.000–1.000.000	Zrenjanin
Branko Radičević, Vršac	58	30.000–100.000	Zrenjanin
Bratstvo i jedinstvo, Alibunar	200	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Desanka Maksimović, Kovin	233	Beograd okolina	Zrenjanin
Dositej Obradović, Opovo	568	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Goce Delčev, Pančevo	312	100.000–1.000.000	Zrenjanin
Isidora Sekulić, Pančevo	395	100.000–1.000.000	Zrenjanin
J. J. Zmaj, Pančevo	466	100.000–1.000.000	Zrenjanin
Josif Marinković, N. Bečej	372	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Mihail Sadoveanu, Grebenac	45	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Mlada pokolenja, Kovačica	380	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Njegoš, Zrenjanin	756	100.000–1.000.000	Zrenjanin
Olga Petrov Radišić, Vršac	520	30.000–100.000	Zrenjanin
Sava Maksimović, Mramorak	159	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Sava Žebeljan, Kovacica	257	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Stevan Sremac, Senta	308	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Sveti Sava, Pančevo	614	100.000–1.000.000	Zrenjanin
Vasa Živković, Pančevo	465	100.000–1.000.000	Zrenjanin
Veljko Đuričin, Jarkovac	99	Do 30.000 stanovnika	Zrenjanin
Vuk Karadžić, Vršac	439	30.000–100.000	Zrenjanin
Total	109151		

Tabela 2: Broj ispitanih škola po pojedinim školskim upravama

<b>Školska uprava</b>	<b>Broj škola</b>	<b>%</b>
Beograd	77	32,49
Novi Sad	33	13,92
Niš	21	8,86
Leskovac	12	5,06
Zrenjanin	25	10,55
Sombor	11	4,64
Zaječar	6	2,53
Požarevac	7	2,95
Kragujevac	10	4,22
Kruševac	6	2,53
Čačak	7	2,95
Užice	4	1,69
Kraljevo	3	1,27
Jagodina	8	3,38
Valjevo	7	2,95
Kosovska Mitrovica	0	0
Ranilug	0	0
Novi Pazar	0	0

Tabela 3: Struktura uzorka škola prema veličini mesta

<b>Veličina mesta</b>	<b>Broj škola</b>	<b>%</b>
Manje od 30.000 stanovnika	71	30,0
Od 30.000 do 100.000 stanovnika	48	20,3
Od 100.000 do 1.000.000 stanovnika	43	18,1
Beograd, centar	41	17,3
Beograd, periferija	22	9,3
Beograd, okolina	12	5,1
Ukupno	237	100,0



## Indeks autora

- Arora, T., 179,241;  
Ashby, J. S., 253;  
Astor, R. A., 87, 196, 208, 209,  
231–3, 241, 246, 254;  
Atlas, R. S., 222, 241;  
Bagozzi, R. P., 181, 244;  
Baldry, A. C., 196, 201, 241;  
Bandura, A., 220, 241;  
Bandyopadhyay, S., 170, 243;  
Barnekow Rasmussen, V., 243;  
Bates, J. E., 244, 251;  
Bauman, S., 209, 241;  
Bell, D., 243;  
Ben-Avie, M., 245;  
Benbenishty, R., 87, 208, 209, 232, 233,  
241, 246, 254;  
Berkel, A. D., 246;  
Besag, V. E., 201, 241;  
Biro, M., 37, 197, 248, 250;  
Björkqvist, K., 196, 241, 247;  
Boivin, M., 201, 241;  
Bollen, K., 181, 242;  
Bollmer, J. M., 230, 242;  
Bonanno, R. A., 246;  
Boulton, M. J., 196, 201, 209, 242, 245;  
Boyle, J. M., 246;  
Bradshaw, C. P., 159, 164, 228, 231,  
238, 242, 248;  
Brand, S., 242;  
Bromhead, D., 241;  
Bronfrenbrenner, U., 232, 242;  
Brown, R. C., 252;  
Bryant, A. L., 33, 242;  
Bukowski, W. M., 236, 241, 242;  
Burks, V. S., 244;  
Buzumić, B., 203;  
Cairns, B. D., 199, 242;  
Cairns, R. B., 199, 242;  
Candappa, M., 215, 248;  
Cangas, A. J., 245;  
Card, N. A., 208, 242;  
Carvalho, A. M. A., 252;  
Carver, R. P., 182, 242;  
Casas, J., 243;  
Catalano, R., 197, 242, 249;  
Causey, D. L., 212, 242;  
Chauhan, P., 252;  
Chaux, E., 159, 231, 243;  
Cohen, J., 62, 243;  
Cohen, L. J., 211, 251;  
Čolović, P., 180, 203, 244, 247;  
Colvin, G., 243;  
Compas, B. E., 212, 243;  
Connor-Smith, J. K., 243;  
Cornell, D., 170, 215, 243, 244, 253;  
Costabile, A., 252;  
Cotter, K. L., 252;  
Cowie, H., 252;  
Craig, K., 55, 179, 180, 187, 189, 196,  
209, 243, 247, 248;  
Crick, N., 196, 201, 243;  
Cross, J., 171, 243;  
Currie, C., 55, 179, 180, 187, 190, 193,  
196, 197, 243, 244;  
De Winter, A. F., 253;  
Debnam, K. J., 242;  
Debra, A., 244;  
Dekker, P. H., 245;  
Del Rio, A., 209, 241;  
Demaray, M. K., 230, 244;  
Dishion, T. J., 199, 244;  
Dodge, K. A., 230, 244, 251;  
Dubow, E. F., 212, 242;  
Dumas, T., 242;  
Duys, D., 252;  
Edwards, J. R., 181, 244;  
Eliot, M., 159, 230, 238, 244;  
Emmons, C. L., 245;

- Endresen, I. M., 252;  
Espelage, D. L., 230, 232, 243–5, 249;  
Fan, X., 244;  
Fekkes, M., 201, 244;  
Felner, R. D., 242;  
Ferris, J. S., 228, 247;  
Finkelhor, D., 76, 180, 245;  
Folkman, S., 211, 247;  
Fontaine, R., 244;  
Fredriks, A. M., 244;  
Furlong, M. J., 160, 244;  
Gage, N. A., 238, 244;  
Gariépy, J. L., 242;  
Gašić-Pavišić, S., 37, 209, 244, 245;  
Gázquez, J. J., 208, 245;  
Gest, S. D., 242;  
Gigerenzer, G., 61, 245;  
Gini, G., 219, 221, 245;  
Goldstein, A. P., 237, 245;  
Goossens, F. A., 218, 245;  
Gottfredson, D., 245;  
Gottfredson, G., 245;  
Gottfredson, N., 245;  
Greene, J. R., 253;  
Gregory, A., 244;  
Grotspeter, J. K., 196, 201, 243;  
Guo, S., 252;  
Hamby, S. L., 76, 245;  
Hangaduambo, S., 252;  
Hannan, P. J., 164, 248;  
Harel, Y., 55, 179, 243;  
Harris, M. J., 242;  
Hartup, W., 249;  
Hawker, D. S., 245;  
Hawkins, J. D., 197, 242;  
Haynes, N. M., 238, 245;  
Henderson, K., 243;  
Hong, J. S., 230, 245;  
Huitsing, G., 199, 216, 219, 246, 251;  
Humphreys, A., 184, 246;  
Hunter, S. C., 212, 246;  
Hunter, T., 252;  
Hymel, S., 221, 241, 245, 246;  
Jansen, P. W., 246;  
Jansen, W., 246;  
Jantzi, D., 228, 247;  
Jeffrey, S., 253;  
Jenkins, P. H., 253;  
Jeong, S., 159, 246;  
Jones, C., 251;  
Jonson-Reid, M., 225, 253;  
Joo, H. J., 159, 254;  
Joong, P., 208, 246;  
Joseph, S., 179, 248;  
Jovanović, I., 247;  
Junger-Tas, J., 249;  
Juvonen, J., 249, 250;  
Kanetsuna, T., 213, 246;  
Kaukiainen, A., 196, 241, 245;  
Kennedy, E., 249;  
Karhunen, J., 251;  
Khoury-Kassabri, M., 159, 162,  
227–9, 246;  
Kikkawa, M., 222, 246;  
Kochenderfer, B. J., 2201, 246;  
Kochenderfer-Ladd, B. J., 201,  
224, 246;  
Kodžopeljić, J., 180, 203, 244;  
Kristensen, S. M., 212, 247;  
Krnjajić, S., 247;  
Krnjajić, Z., 249, 250;  
Krug, E., 28, 247;  
Kusel, S., 249;  
Kuzmanović, B., 249;  
Kuzmanović, D., 86, 250;  
Kwak, D. H., 246;  
La Salle, T., 253;  
Ladd, G. W., 201, 224, 246, 253;  
Lagerspetz, K., 196, 241, 247, 251;  
Lansford, J. E., 197, 244;  
Lappalainen, M., 251;  
Larson, A., 244;  
Larson, K., 252;  
Laursen, B., 226, 247;

- Lazarus, R., 211, 247;  
Leaf, P., 248;  
Lee, E., 253;  
Leithwood, K., 228, 247;  
Lennox, R., 181, 242;  
Leschied, A., 243;  
Leung, A., 228, 247;  
Limber, S., 249;  
Lindenberg, S., 253;  
Lindstrom Johnson, S., 242;  
Low, S., 238, 247;  
Lucas, F., 245;  
Ma, X., 247;  
Madsen, K., 252;  
Mah, D. L., 247;  
Mahady Wilton, M. M., 204, 212, 216,  
219, 247;  
Maksimović, J., 37, 247;  
Malecki, C. K., 230, 244;  
Maras, M. A., 242;  
Meehl, P. E., 61, 247;  
Meier, D. W., 229, 248;  
Meyers, J., 253;  
Mieloo, C., 246;  
Mihalic, S., 249;  
Milich, R., 242;  
Mitchell, M., 229, 248;  
Moeller, T. G., 198, 248;  
Molano, A., 243;  
Molcho, M., 55, 248;  
Moody, J., 252;  
Moon, B., 246;  
Mora-Merchan, J., 220, 249;  
Morgan, A., 243;  
Morita, Y., 246, 249;  
Morrison, G. M., 160, 244;  
Muray-Hervey, R., 251;  
Murnen, S. K., 33, 248;  
Murphy, J. G., 243;  
Murray, D. M., 164, 248;  
Mynard, H., 179, 248;  
Napolitano, S. A., 252;  
Naylor, P., 252;  
Neckerman, H. J., 242;  
Nedimović, T., 37, 193, 197, 248;  
Nelson, D., 243;  
Nesdale, D., 222, 223, 248;  
Newcomb, A. F., 242;  
Newman-Gonchar, R., 171, 243;  
Nikolašević, Ž., 180, 203, 244;  
Nordfjörd, S., 180, 248;  
O'Brien, K., 243;  
Ólafsson, R. F., 180, 248;  
Oldehinkel, A. J., 253;  
Oliver, R. F., 215, 248;  
Olson, S. L., 216, 248;  
Olthof, T., 245;  
Olweus, D., 25, 36, 37, 46, 49, 52–5, 76,  
78, 175, 177, 179, 181, 186, 201, 204,  
208, 216, 217, 220, 222, 228, 248,  
249, 252;  
Ormel, J., 253;  
Ortega, R., 220, 249;  
Österman, K., 196, 241;  
Parris, L., 253;  
Pavlović, Z., 42, 144, 151, 170, 250;  
Payne, A., 245;  
Pelletier, M. E., 224, 246;  
Peltonen, T., 196, 247;  
Pepler, D. J., 222, 241, 247;  
Pereira, B., 251;  
Perez, M., 245;  
Perry, D., 88, 216, 249;  
Perry, L., 249;  
Petrović, D., 226, 249;  
Pettit, G. S., 244, 251;  
Pickering, K., 222, 223, 248;  
Pijpers, F. I. M., 244;  
Plut, D., 42, 75, 144, 151, 169, 170, 209,  
249, 250;  
Podlesky, P., 243;  
Popadić, D., 19, 25, 31, 32, 35, 38, 42, 75,  
86, 144, 146, 150, 151, 169, 170, 187,  
208, 209, 223, 232, 239, 249, 250;

- Pöyhönen, V., 219, 250;  
 Pozzoli, T., 245;  
 Pruitt, D. G., 226, 250;  
 Prykanowski, D. A., 244;  
 Radosavljev Kirčanski, J.,  
 193, 204, 250;  
 Raković, D., 247;  
 Rasinski, K., 253;  
 Reynolds, K. J., 241, 253;  
 Ridler, O., 208, 246;  
 Rigby, K., 31, 179, 201, 250;  
 Rips, L. J., 253;  
 Roberts, C., 243;  
 Robertson, C., 252;  
 Rocke-Henderson, N., 246;  
 Roth, S., 211, 251;  
 Rubin, J. Z., 226, 250;  
 Ryzin, M. V., 238, 247;  
 Sainio, M., 219, 251;  
 Salmivalli, C., 196, 213, 217, 219,  
 220, 230, 250, 251;  
 Saltzman, H., 243;  
 Samdal, O., 243;  
 San Miguel, C., 246;  
 Sarvela, P. D., 252;  
 Savović, B., 198, 207, 232, 251;  
 Schwartz, D., 203, 204, 251;  
 Seals, D., 177, 251;  
 Seitsinger, A., 242;  
 Settertobulte, W., 243;  
 Shantz, C., 226, 249, 251;  
 Sharp, S., 224, 252;  
 Shim, M. S., 242;  
 Sippola, L. A., 242;  
 Skinner, K., 213, 246;  
 Skrzypiec, G., 251;  
 Slate, J., 251;  
 Slee, P. T., 179, 201, 222, 223, 249,  
 250, 251;  
 Smith, P. K., 25, 83, 184, 186, 194,  
 201, 212, 214, 218, 224, 242, 246–9,  
 252, 253;  
 Smith, R., 252;  
 Smith, S. J., 252;  
 Smith, W., 243;  
 Smokowski, P. R., 159, 227, 228, 252;  
 Smolak, L., 33, 248;  
 Solberg, M. E., 78, 175, 177, 252;  
 Spasenović, V., 31, 198, 252;  
 Stewin, L. L., 247;  
 Stockdale, M. S., 209, 222, 252;  
 Subasic, E., 241, 253;  
 Sutton, J., 218, 219, 252;  
 Swearer, S. M., 232, 236, 243,  
 249, 252;  
 Talamelli, L., 252;  
 Tayli, A., 186, 228, 252;  
 Tedeschi, J. T., 31, 252;  
 Tenenbaum, L. S., 211, 212, 253;  
 Thomsen, A. H., 243;  
 Tiemeier, H., 246;  
 Tourengeau, R., 171;  
 Trifunović, V., 232, 233, 253;  
 Troop, W. P., 224, 253;  
 Turner, I., 238, 253;  
 Turner, J. C., 241;  
 Underwood, 196;  
 Unnever, J., 215, 253;  
 Van der Ende, J., 246;  
 Varjas, K., 253;  
 Venestra, R., 216;  
 Verhulst, F. C., 246, 253;  
 Verlinden, M., 246;  
 Verloove-Vanhorick, S. P., 244;  
 Vinokur, A. D., 241;  
 Voeten, M., 219, 220, 251;  
 Vogels, T., 244;  
 Waasdorp, T. E., 242;  
 Wadsworth, M., 243;  
 Wallien, M., 199, 246;  
 Wei, H. S., 225, 253;  
 Weisner, A., 40;  
 Welsh, W. N., 228, 253;  
 Werner, N., 243;

White, N., 197, 238, 253;  
Whitney, I., 83, 186, 253;  
Williams, F., 253;  
Wilson, D., 228, 253;  
Wolke, D., 177, 228, 253;

Worrell, J., 253;  
Wynne, S. L., 159, 254;  
Young, J., 177, 251;  
Zeira, A., 209, 241, 246, 254;





## Indeks pojmova

- agresija (agresivno ponašanje, agresivni postupak, agresivnost), 25, 31–2, 35, 53–5, 101, 111, 142, 151, 173, 175, 182, 196–98, 203, 207, 211, 213, 220, 224, 226, 235–7, 239;
- autobiografsko pamćenje, 171–2, 179;
- Bergenska studija, 186;
- disbalans (neravnoteža) moći, 18, 20, 26, 28, 33, 35–8, 47, 53, 109, 116, 124, 176, 201, 205–6, 215, 224, 226;
- ekološki pristup, 21, 223, 232;
- eksternalizovanje (eksternalizacija), 131, 212;
- epidemiološki pristup, 177–8;
- faze istraživanja, 42, 45–6, 58, 83, 88, 90, 93–4, 105–7, 136–8, 142, 210;
- frustracija, 20, 30, 32, 131, 207, 239, 271;
- gangovi, 39, 156–60, 162–4, 167, 227, 229–31;
- HLM – hijerarhijski linearni model, 64, 161, 163;
- ICC (koeficijent intraklasne korelacije), 163–4;
- incidencija, 45, 158, 177, 229;
- integrisanost u odeljenje, 80–1, 83–5, 91, 93–6, 98–9, 103–4, 108, 123, 166, 195, 204;
- internalizovanje (internalizacija), 131, 202, 212;
- izostajanje iz škole, 116, 130, 131, 217;
- kažnjavanje, 18, 28, 31–2, 152, 206–7, 226;
- klima nasilja, 136, 147, 148, 208;
- konflikti (konfliktne situacije, konfliktni odnosi), 100, 204–5, 225–6, 230, 232, 238–9;
- Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta*, 26;
- moć škole, 158, 162, 164, 222, 231, 234;
- nadmetačka strategija, 226;
- nasilje odraslih prema učenicima, 28, 48, 57, 133, 135–8, 140–1, 153, 162–4, 166, 169–70, 205–6, 210, 239;
- Nasilje u školama* (knjiga), 19, 25;
- nasilje učenika prema odraslima, 48, 53, 133, 141–3, 167, 206–7, 239;
- nasilje, korelati**
- pol i nasilje, 70–3, 79–83, 85, 90–3, 97–8, 103, 108, 110, 115, 125, 131, 134–5, 140, 164, 183–4, 193, 196–7;
- školski uspeh i nasilje, 80, 83–4, 90, 93, 107, 131, 135–6, 164, 194–5, 198–9, 202, 227, 231;
- uzrast i nasilje, 70–3, 80–6, 90–4, 97–9, 102–3, 107, 110–11, 115, 126, 131, 134, 140, 142, 164, 166, 183–7, 191, 193–4, 197, 200, 205–6, 215, 220;
- veličina mesta i nasilje, 159, 163–4, 231;
- veličina škole i nasilje, 159, 228–9;

nasilje, kriterijumi, 24, 29, 31, 35–6, 67–75, 77, 79–80, 88–90, 101–2, 117, 132, 155–6, 159, 176, 180, 182–3, 185–8, 190, 193, 203;

nasilje, mesta gde se dešavaju, 56–7, 100, 124, 200–1;

nasilje, mišljenja o načinima borbe, 152–3, 209, 223;

nasilje, mišljenja o uzrocima, 151–2, 162, 164, 209, 231;

### **nasilje, oblici**

otimanje, 33–4, 48, 51, 54, 78, 82–4, 92–3, 145, 147–50, 166, 174, 183–4;

pretnje, 34, 48–9, 51, 54, 78, 82–5, 92–3, 135, 142–50, 162, 166–7, 183–4, 196;

prisiljavanje, 48, 51, 54, 78, 82–4, 92–3, 144–50, 166–7, 184;

seksualno uznemiravanje, 20, 33–4, 36, 45, 48–9, 51, 54, 78, 82–3, 86–8, 92–3, 144, 148–51, 163, 166–7, 182–3, 193, 196–7, 208–9, 223;

slanje SMS, (uznemirujuće poruke) 49, 51, 76–8, 82–3, 85–6, 92–3, 163;

snimanje mobilnim, 48–9, 51, 78, 82–3, 85–6, 92–3, 163;

spletkarenje, (ogovaranje) 28, 33, 35, 51, 72, 78, 82–3, 85, 92–3, 144, 147–50, 166, 180, 183–4, 193, 196–7, 200;

udaranje, 34–36, 50, 78, 82–4, 88, 91–3, 108, 144–5, 147–51, 162–3, 166, 174, 180, 183–4, 196–7, 200, 206;

vredanje, 28, 50, 78, 82–5, 91–3, 133–5, 141, 144–5, 147–150, 162–3, 166, 169, 174, 178, 180, 183–4, 196–7, 200;

nasilje, teorijska određenja, 24–8, 30–2, 36–7, 47–8, 55, 174–6, 204, 206, 224;

### **nasilje, vrste**

etničko, 34;

fizičko, 20, 24–7, 33–5, 47–9, 54, 76, 81, 83–4, 88, 107–8, 124–5, 134–5, 139–43, 150, 165–7, 175, 181, 183–4, 188–90, 193, 196–7, 201, 206–10, 225, 234;

seksualno, 20, 33, 36, 45, 54, 86–7;

socijalno, 20, 25, 28, 33, 48–9, 54, 81, 85, 88, 150, 183–4, 196;

verbalno, 20, 25, 28, 33, 34, 48–9, 54, 81, 84–5, 124–5, 139–43, 166–7, 180, 183–4, 189–90, 197, 201, 206–10, 212, 225, 234;

digitalno, 20, 33, 37–8, 49, 85–6, 92, 210;

reaktivno, 20, 32, 111, 206–7, 224, 226;

nasilnik, (počinilac nasilja) 25, 29–30, 32–3, 35, 38–9, 56, 74, 77–8, 86, 88–9, 91, 97, 100–5, 107–8, 110, 111–16, 119, 126, 130–1, 134–6, 140, 142, 151, 155, 165, 170, 176, 178, 180, 183–7, 189, 190–1, 197, 201, 203–5, 211–9, 220–1, 223–5;

nasilnik/žrtva, 102–5, 108, 119, 126, 134, 136, 140, 142, 151, 165, 183, 187, 189, 190, 203–5, 215, 218;

norme, 21, 25, 32, 191, 197–9, 207, 218, 220–3, 231, 234–7;

odložene reakcije na nasilje, 115, 127–32, 202–3, 217;

odnos prema školi (ljubav prema školi), 48, 81, 90, 103–5, 108, 161, 164, 199, 231;

Olveusov upitnik, 36, 46, 49, 52–6, 76, 179;

*Opšti protokol zna zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, 25–7, 174;

oružje, 25, 35, 158–60, 162, 164, 167, 231;

Paretova distribucija, 63;

poređenja među državama, 185–92, 207, 233;

- Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 26–8, 33, 41, 174, 177;  
*Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanja*, 27, 34, 41, 174;  
prevalencija, 169, 177;  
*Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 26–7, 34, 235, 237–8;  
reakcije dece kao svedoka nasilja, 124–6, 217–9;  
reakcije dece na izloženost nasilju, 109–19, 211–7;  
reakcije odraslih na nasilje, 120, 221–4;  
Šefildska studija, 186;  
siledžijstvo, 20, 25, 31, 35–7, 52–6, 69, 78–9, 100, 175–6, 178–9, 185–6, 188, 201, 204–5, 213, 217, 220–1, 224–5;  
*Škola bez nasilja*, 17, 40–1, 43, 168, 210, 223;  
školska klima/etos, 159, 195, 227–8, 230, 237–9;  
strategije prisećanja, 171–3, 175;  
Svetska zdravstvena organizacija (SZO, WHO), 28, 57, 180, 186–93, 196–7, 227;  
teorija privlačnosti, 236;  
tuče, 35–6, 39, 47, 56, 107–8, 135, 140, 144, 157–8, 160, 162, 164, 167, 170, 176, 184–5, 187, 192–3, 231, 233;  
uloge u nasilnoj interakciji, 101–5, 108, 111, 119, 126, 134–5, 140, 142, 183, 187, 189, 203–4, 213–4, 217–8, 220;  
UNICEF, 5, 17, 40–2, 44–5, 86, 238;  
veličina efekta, 62;  
viktimizacija (viktimizirani učenici), 29, 38, 63–4, 72–4, 78–83, 88–9, 96, 101–3, 107, 112–3, 115, 129, 132, 155–6, 158–161, 163–6, 169, 175, 179–83, 185–91, 193–6, 199–201, 203, 208, 213–4, 216, 227–8, 231–2;
- zaposleni u školi**  
administrativno osoblje, 20, 46, 56, 60, 143–4, 146, 148, 208;  
nastavnici, 20, 23, 32, 39, 44, 46, 49, 56–8, 60–1, 109, 117, 120–2, 133–54, 166–7, 170–1, 173, 198, 205–11, 214–5, 221–4, 227–9, 234, 237–40;  
školski policajci, 20, 46, 56–7, 60–1, 143–9, 153–5, 157–8, 208–9, 228–9;  
stručni saradnici, 20, 44, 46, 56, 60–1, 137–9, 143–9, 152–4, 208–9, 228–9;  
tehničko osoblje, 46, 56, 51, 146–9;  
direktori (uprava škole), 20, 41, 46, 56–8, 60–1, 137–9, 144–6, 148, 152, 154, 208–9, 223;  
učitelji, 139–40, 205–6;
- Zipfova distribucija, 63;  
žrtva (dete izloženo nasilju), 29–30, 32–3, 35, 53, 55–6, 59, 63, 68–9, 75–6, 78, 85–7, 89, 94, 97, 100–5, 107–9, 111–3, 115–7, 119, 123, 126, 133–6, 140, 142, 151, 155, 165–6, 176, 178–80, 183, 185, 189–91, 197, 200–1, 203–5, 214–21, 225, 237;

CIP – Katalogizacija u publikaciji  
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

---

316.624-057.874(497.11),,2006/2013”  
159.923.5-057.874(497.11),,2006/2013”

Попадић, Драган, 1955-  
Nasilje u školama Srbije : analiza stanja  
od 2006. do 2013. godine  
Dragan Popadić, Dijana Plut, Zoran Pavlović  
Beograd : Institut za psihologiju : UNICEF, 2015  
Beograd : Scanner Studio  
275 str. : table ; 24 cm  
Tiraž 1.000. - Registri.

ISBN 978-86-6427-002-1 (Institut)

1. Плут, Дијана, 1954- [аутор]
2. Павловић, Зоран, 1980- [аутор]
- а) Насиље у школи – Истраживање – Србија – 2006-2013
- б) Поремећаји понашања – Ученици – Психосоцијални  
аспект – Србија – 2006-2013

COBISS.SR-ID 212496652